

Москва – Челябинск  
18 апреля 2013 г.



XIV  
Международная  
научно-практическая  
конференция

# ИНТЕГРАЦИЯ

МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ)  
РАБОТЫ  
И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ  
КАДРОВ

III  
ЧАСТЬ

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Министерство образования и науки Челябинской области  
Международная академия наук педагогического образования  
Государственное бюджетное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования»

# **ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ (НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы XIV Международной  
научно-практической конференции

## **Часть 3**

Москва – Челябинск, 18 апреля 2013 года

Челябинск  
ЧИППКРО  
2013

УДК 351/354

ББК 74.56

И73

Ответственный редактор

*Д. Ф. Ильясов, заведующий кафедрой педагогики и психологии  
ГБОУ ДПО ЧИППКРО, доктор педагогических наук, профессор*

Редакционная коллегия:

*В. Н. Кестииков, М. И. Солодкова, А. В. Ильина, А. Г. Обоскалов,  
А. А. Тараданов, И. В. Резанович, А. В. Коптелов, А. В. Кисляков,  
В. М. Кузнецов, Т. В. Соловьева, Г. В. Яковлева, Н. Е. Скрипова,  
А. А. Севрюкова, В. В. Кудинов, А. М. Обжорин, Н. Ю. Андреева,  
Л. А. Нижегородова, А. А. Ленкова*

**И73** **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы XIV Межд. науч.-практ. конф. В 6 ч. Ч. 3 / Межд. академия наук пед. образования ; Челяб. институт перепод. и пов. квал. работ. образ.; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 320 с.

ISBN 978-5-503-00085-6 (ч. 3)

ISBN 978-5-503-00079-5

В третьей части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, посвященные широкому спектру проблем в области развития системы профессионального и дополнительного профессионального образования, анализу перспектив развития системы повышения квалификации кадров в условиях сохранения целостности российской национальной системы профессионального образования и обеспечения стабильности ее развития, определению направлений развертывания системы методической работы в образовательных учреждениях. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 351/354

ББК 74.56

ISBN 978-5-503-00085-6 (ч. 3)

ISBN 978-5-503-00079-5

© МАНПО, 2013

© ГБОУ ДПО ЧИППКРО, 2013

Ministry of education and science of the Russian Federation  
Education and science ministry of the Chelyabinsk region  
International academy of pedagogical education sciences  
Chelyabinsk institute of retraining and improvement  
professional skill

**INTEGRATING METHODOLOGICAL  
(SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL) WORK  
AND SYSTEM OF PERSONNEL DEVELOPMENT**

Materials of XIV International  
Scientific and Methodological Conference

**Part 3**

Moscow - Chelyabinsk, 18 April 2013

Chelyabinsk  
CIRIPS  
2013

UDC 351/354

BBC 74.56

I-73

Editing chief

*D. F. Ilyasov, Doctor of educational sciences, professor*

Editorial board:

*V. N. Kespikov, M. I. Solodkova, A. V. Iliyina, A. G. Oboskalov,  
A. A. Taradanov, I. V. Rezanovich, A. V. Koptelov, A. V. Kislyakov,  
V. M. Kuznetsov, T. V. Solovyeva, G. V. Yakovleva, N. E. Skripova,  
A. A. Sevrykova, V. V. Kudinov, A. M. Obzhorin, N. Y. Andreeva,  
L. A. Nizhegorodova, A. A. Lenkova*

**I-73** **Integrating** methodological (scientific and methodological) work and system of personnel development : materials of XIV International Scientific and Methodological Conference. 6 p. Part 3 / International academy of pedagogical education sciences ; Chelyabinsk institute of retraining and improvement professional skill ; ed. D. F. Ilyasov. – M. ; Chelyabinsk : CIRIPS, 2013. – 320 p.

ISBN 978-5-503-00085-6 (ч. 3)

ISBN 978-5-503-00079-5

Third part of collections of materials of scientific and methodological conference contains articles devoted to the wide range of problems of professional and vocational professional training development. Perspectives of professional training system development and stability of its functioning in conditions of preserving its national specific features are analyzed. It is also made an attempt to define the direction of methodological work in educational institutions.

Authors' editing preserved in all articles.

UDC 351/354

BBC 74.56

ISBN 978-5-503-00085-6 (ч. 3)

ISBN 978-5-503-00079-5

© IAPES, 2013

© CIRIPS, 2013

## **РАЗДЕЛ 1**

### **Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования. Приоритеты в области повышения квалификации и переподготовки кадров**

#### **О РЕАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ШКОЛ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО–КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Н.И. НИКИТИНА, В.М. ГРЕБЕННИКОВА**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

В условиях современного рынка труда к уровню профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных учреждений предъявляются высокие требования. Согласно требованиям педагогической деонтологии, руководитель образовательного учреждения, взаимодействуя с представителями различных возрастных, социальных, этнических, профессиональных групп, способствует формированию диалогического стиля общения в системах «взрослый – ребенок», «администратор – подчиненные», «педагоги – члены семей учащихся». Сегодня, как никогда ранее, российскому обществу необходимы педагогические кадры, владеющие высокой культурой личностного и делового общения с разными категориями людей, приемами и методами публичных выступлений. В этой связи особенно остро встает вопрос о совершенствовании в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной культуры педагогических работников, менеджеров образования на основе деонтологических требований.

Деонтологический подход к развитию профессиональной культуры менеджера образования в системе повышения его квалификации

ориентирован на принятие и осознание специалистом-практиком этико-должностных, нравственных, императивно-кодексных норм, гуманистических ценностей, идеалов педагогической профессии.

Факторами, обуславливающими необходимость теоретико-методологического обоснования и практического применения деонтологического подхода в реальной практике функционирования учреждений системы повышения квалификации педагогических кадров, являются: объективно-детерминирующие (повышение социально-государственных требований к уровню профессиональной, в том числе и профессионально-этической, культуры педагогических кадров; усиление нормативно-квалификационных, аттестационных требований к уровню профессионально-коммуникативной культуры педагогов; развитие форм сотрудничества учреждений профессионального образования работодателей и профессиональных сообществ; объективная необходимость интеграции современных достижений психолого-педагогической, социально-гуманитарной, культурологической, деонтологической науки и практики профессионально-педагогической деятельности в сфере образовательного менеджмента); нормативно-правовые (закрепление в нормативно-правовых документах и подзаконных актах о функционировании отечественной системы образования повышенной ответственности педагогических работников за соблюдение профессионально-этических норм; предоставление учреждениям системы повышения квалификации значительных академических прав и свобод при определении содержательно-технологического базиса реализуемых программ, учебных планов в соответствии с нормативными актами), субъективно-детерминирующие (личностно-профессиональные потребности специалистов-практиков в развитии профессионально-коммуникативной культуры, овладении новыми компетенциями, стремление специалиста к профессионально-личностному росту, повышению своей конкурентоспособности, изменение места и роли личности взрослого обучающегося в системе повышения квалификации).

Осмысление сущности и возможностей деонтологического подхода позволило выделить его функции в системе повышения квалификации педагогических кадров: диагностико-прогностическая (выявление актуального состояния и раскрытие потенциала специалиста в сфере профессиональных и личностных коммуникаций, проектирование стратегий его развития); конструктивно-преобразовательная (развитие общей и профессиональной культуры личности; повышение квалификационного уровня специалиста; содействие в осуществлении карьерного планирования; повышение профессионально-социальной

мобильности, конкурентоспособности); адаптивно-средовая (оперативная профессиональная переподготовка в условиях динамичных изменений социально-личностной, профессиональной ситуации жизнедеятельности специалиста; содействие интеграции в незнакомый профессиональный, социокультурный контекст); рефлексивно-компенсаторная (устранение пробелов в общекультурной, коммуникативной и профессиональной подготовке педагога, формирование компенсаторных механизмов его жизнедеятельности; расширение возможностей для социальной, личностной и профессиональной успешности, самореализации); профилактическая (профилактика процессов эмоционального выгорания и профессиональной деформации личности специалиста); креативно-развивающая (поступательное обогащение творческого профессионально-личностного потенциала специалиста; развитие профессионально важных качеств).

Деятельность руководителя общеобразовательного учреждения (менеджера образовательной сферы) во многом определяется деонтологической профессионально-коммуникативной культурой специалиста, которая характеризует способность руководителя педагогически целесообразно строить взаимоотношения в системах: «руководитель – педагоги», «руководитель – учащиеся», «руководитель – родительская общественность», «руководитель – управляющие организации», «руководитель – социальные партнеры образовательного учреждения», а также обеспечивать оптимальное функционирование учебно-воспитательного процесса в целом. Профессионально-коммуникативная культура менеджера образования отражает комплекс освоенных специалистом вариативных моделей ситуационного нормативно-ролевого поведения, определяющих эффективность личностно-делового взаимодействия с партнерами по общению с учетом социокультурной специфики, традиций и этноментальных особенностей реципиентов [5].

В составе профессионально-коммуникативной культуры руководителя учреждения образования представлены следующие взаимосвязанные подструктуры: социально-перцептивная (умения и способности слушать, понимать смысл высказываний реципиента; способность адекватно воспринимать и понимать мотивацию поступков людей, оценивать эмоциональное состояние партнера по общению; учитывать половозрастные различия коммуникативных качеств личности, этнокультурные, индивидуально-личностные, социально-статусные, профессиональные, конфессиональные, гендерные особенности партнера по общению); профессионально-деонтологическая (принятие и соблюдение норм деонтологии педагогической профессии; осознание



значимости гуманистических идеалов и ценностей в сфере педагогических личностно-деловых коммуникаций и межэтнического, поликультурного сотрудничества; понимание ответственности за свое профессиональное поведение; осознание своей высокой миссии носителя родной культуры); интерактивно-практическая (применение практических профессионально-прикладных коммуникативных умений и навыков в сфере личностно-деловых коммуникаций, умения и способности налаживать с реципиентами «обратную связь»; умения управлять своим эмоциональным состоянием, умения саморегулировать свои поведенческие и речевые реакции в сложных ситуациях личностно-деловых коммуникаций); профессионально-акмеологическая (адекватная самооценка своих личных сильных и слабых сторон в сфере профессионально-коммуникативной культуры, особенностей своего профессионального поведения, осознание необходимости работы над своими недостатками и их устранением).

Профессионально-коммуникативная культура руководителя образовательного учреждения характеризуется совокупностью компетенций: ассертивная (умения предупреждать конфликты и вести переговоры по достижению компромисса; навыки профессиональной перцепции в личностно-деловой коммуникации; желания и умения работать в команде); деонтологическая (умение определять в профессиональной практике зоны культурно-ценностных противоречий и возможных конфликтов в сфере межэтнического общения, способность к их конструктивному разрешению; соблюдение конфиденциальности); этнокультурная (способности и умения реализовывать профессионально-коммуникативную специфику при непосредственной межличностной интеракции с представителями различных этнических групп; способность к открытости восприятия и принятия особенностей и специфики других культур; умения выстраивать личностно-деловые связи с учетом этнокультурных традиций, норм и других специфических особенностей партнеров по общению); социально-статусная (умения выстраивать профессиональное общение с представителями различных социальных групп, применяя системный этико-аксиологический подход к анализу сущности и содержания, формам и методам делового и личностного общения); этноконфессиональная (понимание особенностей религиозных воззрений представителей различных национальностей, специфики поведения, обусловленной религиозными нормами; способность к взаимодействию с представителями различных вероисповеданий и религий; умение выстраивать личностно-деловое общение с учетом религиозных и конфессиональных особенностей партнеров по общению) [2, 5].

Основными принципами реализации деонтологического подхода к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей учреждений образования в системе повышения их квалификации являются: принцип ситуативности (отбор ситуаций профессиональной деятельности менеджера образования, в которых необходимо проявление различных видов профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций, и организация учебного процесса на основе их анализа); принцип диалогизации, сотрудничества, партнерства в андрагогическом взаимодействии (приоритет интерактивных технологий обучения); принцип полифункциональности (обеспечение сформированности у выпускников курсовой подготовки совокупности необходимых профессионально-прикладных и регионально-обусловленных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями и спецификой полифункциональной деятельности менеджера образования); принцип позитивности (дидактическое применение в образовательном процессе положительного личностно-жизненного и профессионального опыта взрослого обучающегося; создание ситуаций успеха и выбора, активизирующих стремление к продуктивному самопроявлению в социуме, профессии, личной жизни, творчестве); принцип индивидуализации обучения (создание благоприятных условий для раскрытия и развития личностного и профессионально-коммуникативного потенциала взрослого обучающегося); принцип потенциальности (базируется на положении, что каждый менеджер образования обладает интенцией к саморазвитию, раскрытию и совершенствованию своих способностей и витагенных ресурсов); принцип социально-педагогической поддержки индивидуальности взрослого обучающегося; принцип культуросообразности (как соответствие содержательно-технологического базиса курсовой подготовки принятым в данный момент в социуме культурным и профессиональным моделям); принцип субъектности (развитие способности взрослого обучающегося осознавать свое «Я» во взаимоотношениях с людьми и миром, оценивать свои действия и предвидеть их последствия, отстаивать свою нравственную и гражданскую позицию, противодействовать негативному внешнему влиянию).

В процессе практической реализации модели деонтологического подхода к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей учреждений образования в системе повышения их квалификации (на базе РГСУ и КубГУ) были успешно использованы следующие типы дополнительных профессионально-образовательных программ для менеджеров образования, которые способствовали развитию у них профессионально-коммуникативных и деонтологических компетенций:

– функционально-технологические курсы повышения квалификации, которые помогают качественно осуществить конкретные виды функционала менеджера образования с учетом квалификационных требований, необходимы «здесь и сейчас»; например, курсы «Консультативные технологии в работе педагогических и управленческих кадров», «Коммуникативные и деонтологические основы технологий социально-педагогического посредничества», «Профессионально-коммуникативная культура переговорной и фандрайзинговой деятельности менеджера образования»;

– адаптивно-корректирующие курсы повышения квалификации, которые необходимы для изменения некоторых личностных, поведенческих, коммуникативных и других проявлений специалиста, для улучшения профессиональной, социокультурной адаптации личности; например, курсы «Конфликтологическая компетентность менеджера образования», «Конфессиональная толерантность педагогических и управленческих кадров», «Деонтологические основы профессиональных коммуникаций в педагогической деятельности»;

– компенсирующие курсы, восполняющие недостатки общекультурной и коммуникативной подготовки, необходимы для продуктивного прохождения определенного периода жизнедеятельности, совершенствования общей и профессиональной культуры специалиста; например, курсы повышения квалификации «Этнопедагогическая культура менеджера образования» «Информационно-коммуникативная культура специалистов педагогических и управленческих кадров»;

– профилактические курсы, предназначенные для успешного разрешения отдельных проблем сложных периодов профессиогенеза специалиста, помогающие преодолеть кризисные состояния; например, курсы «Современные методы и технологии предупреждения синдрома эмоционального выгорания специалиста педагогического и управленческого профиля», «Профилактика профессиональной деформации менеджера образования»;

– профессионально-продолжительные административно-управленческие курсы повышения квалификации, которые выполняют пропедевтическую функцию по разрешению потенциально возможных проблем, возникающих в профессиональном развитии специалиста; призваны совершенствовать различные аспекты профессиональной деятельности менеджеров, административно-руководящих работников образовательных учреждений; например, программы «Особенности и специфика личностно-деловых коммуникаций менеджера образования с социальными партнерами школы и родительскими сообществами», курсы «Профессионально-коммуникативная компетентность менеджера образования в

сфере международного сотрудничества и партнерства».

Наиболее продуктивными профессионально-образовательными технологиями, способствующими успешному развитию в системе повышения квалификации менеджеров образования профессионально-коммуникативной культуры, являются: технология учебного диалога; технология дидактических и учебно-ролевых, имитационных игр; кейс-технологии; технологии модульного обучения; технология модерации; технологии «диагностика – консалтинг – обучение»; проектные технологии; технология корпоративного обучения (обучение в малых группах, сочетающие индивидуальную работу с работой в парах и с группой в целом); задачно-ситуационные технологии; технология коллективного взаимообучения (основана на реализации модели обучения в динамических парах, где каждый из обучающихся выступает поочередно то учеником, то учителем); технология проблемного обучения (обеспечивает стимуляцию самостоятельной поисковой смыслодеятельности взрослых обучающихся); технологии консультативно-индивидуального обучения; технологии персонифицированного тренинга; технологии педагогических мастерских [6].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать, что деонтологический подход в системе повышения квалификации педагогических и административно-управленческих кадров является неотъемлемой составляющей общего методологического, технологического обеспечения целостного образовательного процесса учреждения дополнительного профобразования. Деонтологически ориентированный образовательный процесс учреждения системы повышения квалификации педагогических кадров со всеми его разнообразными реалиями становится новым контекстом профессионально-личностного развития человека, дающим ему множество возможностей для самосовершенствования в сфере профессиональных коммуникаций.

#### Литература

1. Гребенникова, В.М. Культурологический подход к развитию коммуникативных компетенций руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации / В.М. Гребенникова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4 (14). – С. 95–98.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М., 1995.

4. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международ. гуманит. фонд «Знание», 1996.

5. Никитина, Н.И. Теоретико-методические основы развития в системе повышения квалификации профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ / Н.И. Никитина, В.М. Гребенникова // Человеческий капитал. – 2012. – № 7 (№ 43). – С. 13–16.

6. Никитина, Н.И. Интерактивные технологии обучения в системе повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений / Н.И. Никитина, В.М. Гребенникова // Вестник Университета (Государственного университета управления). – 2012. – № 13. – С. 68–71.

## **ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Е.Р. АВАНЯН**

Россия, г. Бугуруслан Оренбургской обл., Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение муниципального образования детский сад комбинированного вида № 18

В условиях модернизации системы дошкольного образования велика роль педагога, который должен обладать профессиональными компетенциями. Интерес к данному вопросу отражает попытки общества перестроить систему передачи огромного опыта человеческих знаний подрастающему поколению [4, с. 113].

Анализ существующих подходов к определению профессиональной компетентности педагога дошкольного образования (А.М. Бородич, Р.С. Буре, А.И. Васильева, Е.А. Гребенщикова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Е.А. Панько, В.А. Петровский, Л.В. Поздняк, Л.Г. Семушина, В.И. Ядэшко) позволил выделить качества, которыми должен обладать современный педагог:

- стремление к личностному развитию и креативность;
- мотивация и готовность к инновациям;
- понимание современных приоритетов дошкольного образования;
- способность и потребность в рефлексии.

С.М. Годник под профессиональной компетентностью подразумевает совокупность профессиональных знаний и умений, а также способностей выполнения профессиональной деятельности. «Быть компетентным – значит знать, когда и как действовать» (П. Вейлл) [7, с. 5].

Как учил в свое время К.Д. Ушинский, важен не сам опыт, а мысль,

выведенная из опыта. Образно говоря, «компетентным нельзя стать, можно только всегда становиться», для чего необходимо иметь волю преодолеть соблазн повторять имеющийся опыт, продумывать альтернативные варианты решений, продуманно выбирать из них оптимальный на основе прогноза протекания процесса. Все эти свойства характеризуют устойчивость профессиональной деятельности педагога [6, с. 14].

В современных условиях дошкольного образования педагог должен знать, как планировать свою работу. Педагоги с большим стажем работы зачастую ориентированы на занятия как основную форму работы с детьми, недооценивают партнерскую совместную и самостоятельную деятельность детей.

Начинающие воспитатели теоретически подготовлены лучше, знают требования современных программ, но не имеют опыта использования разнообразных форм работы и недостаточно применяют новые образовательные технологии. В связи с этим было решено повысить уровень профессиональной компетентности педагогов не только своевременным направлением на курсы повышения квалификации, но и другими формами и средствами. Необходимо было перестроить систему методической работы в ДОУ.

На организационном этапе работы с целью выявления личностных, профессиональных качеств участников; профессиональной готовности педагогических кадров к опытной работе; инновационного потенциала педагогического коллектива и готовности педагогов к изучению и внедрению новых технологий, инноваций провели глубокий всесторонний анализ мониторинга профессиональной компетентности и результативности деятельности каждого педагога по «Оценочным картам профессиональной компетентности и результативности деятельности педагога ДОУ».

Проанализировав образовательный статус, возрастной показатель и уровень квалификации педагогов, мы отметили у некоторых из них устаревший взгляд на задачи дошкольного образования и воспитания, роль и место педагога, однообразие методического арсенала, недостаточность знаний о психолого-педагогических закономерностях развития ребенка.

Были выявлены проблемы: неумение педагога осознать или определить свои творческие возможности и найти применение им в работе с детьми; творческое раскрытие педагога, и в нахождение применения его творческого потенциала в общей работе всего детского сада; нехватка знаний и умений педагога методически грамотно обобщить опыт по изучаемой проблеме.

Педагоги испытывают затруднения в реализации федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: нет глубинного понимания педагогами положений, заложенных в федеральных требованиях; педагоги не готовы к изменениям, проявляют «протест» или занимают пассивную позицию; испытывают трудности в проектировании образовательного процесса.

Квалификационный уровень педагогов на начальном этапе составил 40% аттестованных педагогов.

Были выделены приоритетные направления работы с каждым педагогом. Мы объединили педагогов в инициативные творческие микрогруппы.

Первая микрогруппа – 9 педагогов (60%). Педагоги обладают высокими педагогическими способностями, главные проводники новых технологий, разработчики диагностического инструментария.

Вторая микрогруппа – 3 педагога (20%). Педагоги, совершенствующие педагогическое мастерство. Для них организуются различные семинары по возникающим проблемам.

Третья микрогруппа – 3 педагога (20%). Педагоги на этапе становления педагогического мастерства. Группу составляют молодые педагоги. Для работы с ними организовано наставничество и школа молодого специалиста.

Изучили нормативно-правовую базу и проанализировали программу М.А. Васильевой, Т.С. Комаровой «Обучение в детском саду» на соотнесение ее с ФГТ, это способствовало совершенствованию аналитические умения педагогов.

Сконструировали модели воспитательно-образовательной работы в своем ДОУ. Педагоги третьей группы посещали непосредственно образовательную деятельность с детьми, проводимую опытными педагогами.

При приеме на работу с молодыми специалистами, а мы их отнесли к третьей группе педагогов, традиционно проводились встречи-знакомства с коллективом, на которой педагоги рассказывали о себе, своих увлечениях, принципах работы, приоритетных направлениях деятельности с детьми, вспоминали первые дни своей работы, сложности, с которыми сталкивались и пути выхода из трудной ситуации.

Начинающие педагоги в свободной беседе высказывали свои опасения, проблемы, предполагали, какими они станут через 5–10 лет работы. Каждый педагог вручал «молодому педагогу» пакет «документов», содержащий советы, правила, авторские игры, стихи, пере-

чень вопросов, по которым он готов оказать помощь в любой момент, приглашение на день открытых дверей в своей группе.

Таким образом, у старшего воспитателя создается команда «добровольных» помощников, готовых оказать помощь в обучении молодых, одновременно приобретает опыт наставничества, реализуется творческий потенциал педагогов.

Цели методической работы с педагогами второй группы заключались в формировании ориентации на общение, диалог, овладение педагогической техникой (системой умений), осознание собственной индивидуальности. Педагоги привлекались к участию в работе творческих и проблемных групп, где решались поисковые задачи, проводились педагогические тренинги, деловые игры. Включение воспитателей в поисковую деятельность способствовало повышению их профессионально-деловой активности.

На втором этапе мы разработали методические рекомендации по работе с детьми в условиях реализации ФГТ. Это способствовало развитию рефлексивных способностей педагогов и способности выбирать педагогические технологии в соответствии с образовательными задачами. Конструировали модель образовательного процесса ДОО в соответствии с ФГТ. На этом этапе было – 67% аттестованных педагогов.

Педагоги третьей группы организовали «Школу молодого педагога». Мы провели конкурс среди младших воспитателей «Младший воспитатель года». Приняли участие в городском конкурсе «Педагогический дебют».

Педагоги первой группы разработали общеобразовательную программу МБДОУ «Д/с № 18». Программа приведена в соответствии с ФГТ. Научно-методическим продуктом инновационной деятельности данной группы является вторая часть программы, формируемая участниками образовательного процесса, в которую вошли программы: «Юные шахматисты», «Волшебные ручки», «Мой город – Бугуруслан», «Здоровей-ка», а так же проекты «Аленький цветочек», проект раннего музыкального развития «Музыка с мамой». Обобщили опыт работы для педагогов ДОО города.

Коллектив детского сада стал победителем конкурсного отбора материалов на грант Губернатора Оренбургской области среди муниципальных дошкольных образовательных учреждений, активно внедряющих современные образовательные программы и педагогические технологии.

В качестве стимулов, поддерживающих активность педагогов с не сложившейся позицией саморазвития, использовались внешние мероприятия: обучение на курсах, посещение различных семинаров, ме-



тодических объединений, знакомство с опытом других педагогов. Возможность участия в инновационной деятельности помогает стимулировать интерес к работе.

Педагоги участвуют в разных формах методической работы: «Экспресс-информация», «Давайте попробуем», «Ситуация сегодня и завтра», «Вооружись новинками!», «Учимся снова», «Возразите или примите к сведению», «В дело!», «А я думаю (делаю) так...» в которых знакомятся с новинками в науке и практике.

В ходе работы мы столкнулись с проблемой – педагоги испытывают затруднения в использовании компьютера в воспитательно-образовательном процессе вследствие того, что имеют разный уровень информационно-компьютерной компетентности. Мы провели годовой семинар по повышению компьютерной грамотности педагогов, на котором педагоги обучались азам компьютерной грамотности. В результате проведенной деятельности мы получили существенный сдвиг в овладении педагогами ИКТ-технологиями.

Консультации-диалоги, видео- и аудиоконсультации, консультации-тренинги, консультации-мультимедиа, «SOS-консультации», «Вопрос-ответ», накопительные тематические папки по разным проблемам: «Важные аспекты в проблемно-развивающем занятии», «Затруднения, тормоз-факторы», «Что и как сделано, причины неудач» дают возможность педагогам работать в индивидуальном темпе, активно включаться в обсуждение, неоднократно просматривать или прослушивать предложенный к изучению материал, делать выводы и выстраивать систему своей педагогической деятельности с учетом полученных знаний.

Этой же цели служат просмотры видеозаписей разных видов деятельности детей, как в условиях детского сада, так и дома по заданному вопроснику и сопроводительным анализом коллег по предложенной структуре, обучение навыкам рефлексии с использованием специально разработанных карточек, символов, цветных жетонов. Такое активное включение педагогов в поиск, общение, обсуждение и анализ развивает способность выделять основные ценности взаимодействия с детьми, повышает профессиональную инициативу, формирует коммуникативные навыки работы в команде.

Методическую работу с воспитателями первой группы строилась на принципах стимулирования их творчества. Педагоги участвовали в комплексно-тематическом, тематическом планировании воспитательно-образовательного процесса, проектов.

Мы провели деловую игру «Модель современного педагога», мастер-классы, организовывали ежемесячный выпуск газеты ДОУ

«На лесной полянке». В целях повышения активности, пробуждения инициативы воспитателей, поощрения их творческих поисков использовали такую форму методической работы, как «5 шагов мастерства». На методических объединениях педагоги делились новыми подходами к комплексно-тематическому планированию

Приняли участие в региональном конкурсе «Мой лучший урок», в разработке инновационного проекта модели негосударственного частного учреждения.

На завершающем этапе обобщили опыт работы педагогов, что способствовало развитию самооценки профессиональных качеств. Провели анализ реализации ООП по всем направлениям и задачам. Выявили трудности и положительный опыт. В результате в настоящее время в ДОУ – 87% аттестованных педагогов (с первой и высшей категорией)

Для активизации познавательной деятельности и повышения компетентности педагогов наряду с традиционными методами обучения внедрялись формы и методы активного обучения: практикумы, деловые игры, дидактические игры, тренинги, мастер-классы и многое другое. На круглых столах, читательских встречах проходили отчеты по самообразованию в форме путешествий по страницам «Умной тетради», сообщений по реализуемым идеям, почерпнутым из разных источников, тематических информационных: «Новое в экологии», «Все об экономике для детей», и информации мозаичного типа «Понемногу обо всем, что интересно».

Воспитатели вели записи удачных приемов, ситуаций, обменивались ими. Такой способ получения знаний надежным, полезным, оперативным, так как можно посоветоваться с коллегой, уточнить источник, понаблюдать за работой педагога, внедрившего новшество, увидеть результаты.

С целью выявления эффективности проведенных мероприятий мы использовали технологию «Чемодан, корзина, мясорубка». Педагогам предлагали цветные карточки, которые должны поместить в одну из форм. Желтая карточка означает, что воспитатель готов забрать с собой данный прием и использовать в своей деятельности, можно отправить в «чемодан».

Синяя карточка символизирует то, что оказалось ненужным, бесполезным и что можно отправить в «мусорную корзину».

Серая карточка – это то, что оказалось интересным, но пока не готовым к употреблению в своей работе. Таким образом, то, что нужно еще додумать, доработать, «докрутить» отправлялось в форму «мя-

сорубка». Результаты самоанализа обрабатывались и намечался дальнейший план работы с педагогами.

С педагогами трех групп повторно был проведен мониторинг профессиональной компетентности и результативности деятельности каждого педагога по оценочным картам. Анализ индивидуальных карт выявил, что педагоги третьей и второй группы повысили профессиональный уровень (3 группа педагогов – 1 педагога (7%), вторая – 5 педагогов (33%), первая – 9 педагога (60%). Результаты работы педагогического коллектива за 2 года в условиях перехода модернизации дошкольного образования были представлены на творческом самоотчете среди руководителей и педагогов г. Бугуруслан.

Для максимальной активизации имеющихся знаний и передачи их коллегам использовались преимущественно интерактивные методы: «Вопрос по кругу» (письменный и устный ответ), «Диалог по цепочке» (с адресацией вопроса коллеге, передачей вопроса другому), «Концентрические круги» (беседа в парах по кругу, с частой сменой пары), «Горячий стул» (вопросы опытному педагогу без предварительной подготовки), «Алло! Справочное бюро?», «Перебежки» (переубеждение, отстаивание своей точки зрения, смена и обоснование своей позиции), «Интервью» (по личностному и профессиональному росту).

Лучший опыт представлен в электронных вариантах выдавалась в цветном варианте, цветной шрифт выбран не случайно. Он заменяет карточки из цветной бумаги, которые мы использовали в процессе работы. Цветные карточки (шрифт) – это один из методических приемов организации эффективной работы. Он помогает сконцентрировать внимание на самом важном, делает процесс обучения более разнообразным, неформальным и веселым.

Сравнительный анализ грамотно построенной системы работы с педагогами, привел к повышению уровня воспитательно-образовательной работы ДОУ и сплотил коллектив педагогов.

Групповая деятельность создала благоприятные условия для обучения и сотрудничества педагогов, сотрудничая с более квалифицированными коллегами, успешнее начинают работать «менее творческие» педагоги.

Создание дидактических пособий, буклетов, программ и результаты детской продуктивной деятельности, представление опыта другим воспитателям на заседании педагогического совета, метод объединения, семинары-практикумы, семинары-тренинги.

Опыт работы может быть использован другими педагогами. Практическая ценность нашего опыта заключается в разработке и ап-

робации 2 части программы, формируемой участниками образовательного процесса, в разработке методических рекомендаций для педагогов и родителей, программ дополнительного образования.

Повышение профессиональной компетентности педагогов, в результате использования активных форм методической работы позволило выйти на такие результаты: стабильность оптимального уровня освоения детьми программы на протяжении более 3 лет; призовые места в городских и областных конкурсах, улучшение психологического микроклимата в коллективе; рост творческой активности педагогов и их удовлетворенность результатами своей работой; рост педагогической компетентности воспитателей, уровня их квалификации.

В настоящее время детский сад занимает лидирующую позицию в сфере образования и включен в Национальный Реестр «Ведущие образовательные учреждения России – 2012».

В 2013 году планируется организовать опорную площадку при ДООУ с целью освоения, внедрения и распространения современного педагогического опыта по технологии активных методов обучения, обеспечивающего решение приоритетных направлений системы образования, включая эффективное внедрение ФГТ и провести семинар-тренинг по обобщению представленного опыта для педагогов образовательных учреждений.

#### Литература

1. Виноградова, Н.А. Методическая работа в ДООУ. Эффективные формы и методы: метод. пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родонова. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 192 с.
2. Волобуева, Л.М. Активные методы обучения в методической работе ДООУ / Л.М. Волобуева, И.А. Мирко // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2006. – № 6.
3. Голицина, Н.С. Система методической работы в ДООУ. Ч. 2 / Н.С. Голицина. – М. : Изд-во «Скрипторий 2003». – 2010. – 120 с.
4. Дошкольное образование России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых документов и программно-методических материалов / Отв. ред. Т.И. Оверчук. – М. : Изд-во ГНОМ и Д. – 2001. – 472 с.
5. Иванцова, И.А. «Организация методического кабинета в ДООУ / И.А. Иванцова // Справочник старшего воспитателя Дошкольного учреждения. – 2008. – № 10.
6. Лукьянова, М.И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М.И. Лукьянова // Управление до-

школьным образовательным учреждением. – 2007. – № 1(35). – С. 8–15.

7. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / А.А. Майер // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – № 1(35). – С. 4–8.

## **ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

**С.Ю. ЗАЛУЦКАЯ**

Россия, г. Якутск, Северо-Восточный федеральный университет  
им. М.К. Аммосова

По словам Катри Райк, PhD, Директора Нарвского колледжа Тартуского университета (г. Нарва, Эстония): «Просвещенная Европа» теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного роста, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимой осведомленности для противостояния вызовам нового тысячелетия вместе с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству. Важность образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократичных обществ является универсальной и подтверждается как первостепенная ...» [1, с. 1].

Основной проблемой высшего образования в странах Евросоюза профессиональное европейское сообщество называет проблему качества подготовки специалистов в вузах, имеющих в силу тех или иных исторических обстоятельств различный опыт в данном направлении, традиции и подходы к организации процесса обучения студентов. Повышенное внимание специалистов высшей школы вопросам качества подготовки кадров обусловлено в первую очередь основными положениями, отраженными в документах Болонского процесса, где подчеркивается, что именно повышение качества образования является приоритетом интернационализации образования: «Качество – основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования» [2, с. 151].

Необходимость обращения к проблеме качества на новом этапе развития европейского сообщества подтверждается результатами на-

учно-практических мероприятий, организуемых представителями вузов разных стран для решения острых вопросов, связанных с эффективностью преподавания и обучения. В частности речь идет о состоявшейся в начале 2013 года в г. Таллин (Эстония) Международной научной конференции с актуальной темой: «Higher education – higher level learning?» («Высшее образование – высший уровень обучения?»). По замыслу организаторов мероприятия, оно преследовало цель выявить степень готовности вузовского преподавателя гармонично сочетать научно-исследовательскую и учебно-методическую работу, уровень мастерства педагога и его соответствие современным стандартам качества [3]. Помимо этого в центре внимания конференции находились вопросы влияния преподавателей университета на основные процессы в сфере профессионального образования, а также их возможностей в развитии обучающихся в высших учебных заведениях, в совершенствовании всей системы образования и общества в целом.

Как видно, в центре проблемного поля научных дискуссий – качество преподавания в вузе и педагог, обеспечивающий (или не обеспечивающий по каким-либо причинам) это качество в условиях интеграции своих научных исследований и практики обучения студентов. Чем выше профессионализм преподавателя, тем выше качество высшего образования – такая закономерность стала предметом обсуждения образовательной общественности стран Балтики, Восточной и Западной Европы. Актуальны эти вопросы и для российской системы высшего профессионального образования.

В процессе своего профессионального роста современный преподаватель сталкивается с множеством проблем, которые условно можно объединить в три группы: как организовать себя и свою научно-педагогическую деятельность? как организовать студентов и нацелить их на продуктивное обучение? как эффективно сочетать свои научные изыскания с затратным по времени и прилагаемым усилиям учебным процессом? Начинаящий педагог не всегда способен самостоятельно разрешить эти вопросы и правильно выстроить деловую карьеру. На помощь приходит педагогическое сообщество, призванное требованиями международных стандартов качества осуществлять постоянный мониторинг результатов деятельности каждого педагога в вузе. Одним из инструментов мониторинга является так называемая система обратной связи: оценка качества преподавания изучаемой дисциплины студентами. Оценивание происходит регулярно и анонимно, что, впрочем, не исключает определенный процент субъективности такого мониторинга. Однако в целом оно позволяет менеджерам учебного заведения оперативно проанализировать причины сни-

жения качества обучения и своевременно оказать научную, методическую, учебно-организационную помощь преподавателю, в том числе разрешить вопросы эффективного тайм-менеджмента; прохождения тематических курсов повышения квалификации, которые зачастую осуществляются без системы и ориентации на личные потребности педагога; организации работы руководителя-наставника, имеющего достаточный педагогический и методический опыт; обмена опытом с преподавателями смежных профильных дисциплин и другое.

Еще одним инструментом регулирования качества труда педагога в европейских вузах является система взаимоотношений с работодателем, который активно участвует в самых разных направлениях деятельности высшей школы от попечения над бюджетом образовательного заведения до управления научными исследованиями. Так, например, он становится соразработчиком образовательных программ, учебных планов и учебных программ по своему профилю подготовки кадров, что позволяет преподавателю, благодаря такому взаимодействию с заказчиком, осуществлять практико-ориентированное теоретическое обучение студентов в контексте тех профессиональных задач, которые им предстоит решать в будущем на производстве. Также работодатель, заинтересованный в найме высококвалифицированных кадров, выступает партнёром в организации практики студентов и активно сотрудничает с руководителями этой практики со стороны вуза, оговаривая с ними ожидаемые результаты работы обучающихся. Такое сотрудничество осуществляется в рамках системы менторства, под которым в вузах Эстонии, например, подразумевается в первую очередь квалифицированное наставничество над студентом со стороны базы практики.

Понятие «ментор» в англо-английском словаре American Heritage Dictionary, по данным исследователя S. Michaels, означает «мудрый и доверительный консультант или преподаватель, который желает поделиться собственным опытом» [4, с. 25]. Такой консультант/наставник должен пройти соответствующую подготовку на базе данного вуза по программам обучения менторингу, ознакомиться с квалификационными требованиями конкретного профиля подготовки бакалавров и магистров, сформировать представление и овладеть навыками мониторинга профессиональных компетенций обучающихся, совершенствуемых в процессе производственной практики. Только в этом случае ментор привлекается вузом к сотрудничеству и получает возможность реализовывать свои основные функции: прагматическую (наблюдение, инструктаж, консультирование, критика, партнерство...) и управленческую (менеджмент, контроль...).

Однако роль ментора можно трактовать много шире, как это делается, например, в Германии, где, в соответствии с данными интернет-портала по трудоустройству JobStairs, ведущие немецкие концерны все чаще прибегают к менторству как к одному из средств конкурентной борьбы за талантливых выпускников вуза. Компании проводят в образовательных учреждениях специализированные семинары, тематические курсы лекций, консультируют студентов по проблемам моделирования деловой карьеры. Они обеспечивают сопровождение во время стажировок, осуществляют руководство процессом написания практической части выпускной квалификационной работы бакалавра и магистра, а также предоставляют уникальную возможность разработки внутрифирменных проектов, чтобы студент мог познакомиться с особенностями организационной культуры корпорации. Таким образом, система менторства способствует, с одной стороны, повышению качества практической подготовки студентов, а, с другой стороны, помогает преподавателю вуза, не имеющему богатого практического опыта, управлять качеством теоретической подготовки бакалавров и магистров, своевременно вносить необходимые изменения в содержание и методику преподавания своей дисциплины.

В контексте обозначенной проблемы качества преподавания большое внимание педагогических работников современного вуза должно быть уделено продуктивности методов и средств обучения. Основными требованиями к ним со стороны европейского образовательного сообщества выдвигаются, такие как

- стимулировать у обучающихся интерес к изучаемому предмету и желание применять полученные знания и умения в жизни;
- сочетать индивидуальную и групповую работу студентов в процессе обучения с целью реализации принципов сотрудничества;
- использовать современные коммуникационные технологии;
- организовывать обратную связь с обучающимися;
- быть эмоционально окрашенными;
- повышать уровень доверия студентов к процессу обучения;
- делать процесс обучения доступным для всех;
- изменять студента: изменять его понимание учебного предмета, его творческие способности, мировоззрение, ответственность за результаты своего труда перед университетом и обществом;
- мотивировать студента на самообучение, саморазвитие, самореализацию в процессе всей жизни;
- делать студента успешным, вдохновлять его.

Как видно, основными факторами эффективности применяемых преподавателем методов обучения становятся сотрудничество, инте-



рактивность, ориентация на творческое развитие студентов. Освоение арсенала таких методов – процесс, требующий времени и опыта, формирование которого возможно начать специалистам непедагогического профиля еще в аспирантуре или магистратуре под руководством того же ментора/ наставника от вуза, координирующего педагогическую деятельность начинающего преподавателя. В этой роли может в какой-то степени выступать и его научный руководитель, помогающий молодому педагогу составить эффективный график научной деятельности, внедрять результаты его научных разработок в образовательную деятельность, организовать руководство научной работой студентов.

Помимо указанных проблем высшего образования в поле зрения профессионального педагогического сообщества стран Евросоюза остаются также вопросы плагиата и качества научных исследований в формате диссертаций; совершенствования учебных программ и участия студентов в этом процессе; повышения квалификации преподавателей; организации личностно-ориентированного обучения в условиях стандартизации системы образования; практики преподавания отдельных дисциплин; формирования у студентов ответственности за процесс обучения и мотивации их на обучение в течение всей жизни и другое.

Особый интерес для российских преподавателей вузов представляют те пути решения актуальных задач высшей школы, которые возможно применить в отечественной образовательной системе, находящейся сегодня в условиях непрекращающейся модернизации и адаптации к двухуровневому обучению. Главное в этом обмене опытом с европейскими коллегами – сохранить лучшие традиции отечественного образования, обеспечивающего то самое качество обучения, которое позволяет вузам России достойно конкурировать в европейском образовательном пространстве.

#### Литература

1. Качество обучения и стиль преподавания в образовательном учреждении высшего профессионального образования. Образование в Эстонии в контексте европейской системы образования: учеб. пособие // Сост. К. Райк, Н. Рауд. – Нарва, 2013.

2. Формирование будущего (Саламанка, 29–30 марта 2001 года) // Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). – М., 2002. – С. 149–154.

3. Высшее образование – высший уровень обучения? [Электронный ресурс]. – URL : [primus.archimedes.ee/conference2013](http://primus.archimedes.ee/conference2013).

4. Колодкина, Л.С. Тьюторство как компонент многоуровневого сопровождения студентов в контексте вариативной педагогической практики / Л.С. Колодкина // Образование и общество. – № 4. – 2010. – С. 22–27.

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Е.Р. ГАВРИЛЕНКО**

Россия, г. Константиновск Ростовской обл.,  
Константиновский педагогический колледж

В современном мире растёт значение образования, как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Образование становится открытой для общества сферой деятельности, необходимой для повышения качества человеческого капитала. Изменились социальные масштабы сферы образования, оно становится непрерывным, целостным, востребованным различными социальными группами, велико его влияние на социализацию личности, образование превращается в важнейший кадровый, экономический, финансовый ресурс развития общества. В современных условиях на передний план выдвигается чрезвычайно важная задача – обеспечить подготовку работника нового типа. Его важнейшими качествами становятся профессиональная гибкость и мобильность, т.е. способность в случае необходимости быстро переквалифицироваться или даже сменить профессию.

Система ДПО, являясь подсистемой профессионального образования, ориентирована на уже подготовленные кадры, нуждающиеся в адаптации имеющихся знаний и приобретении новых согласно требованиям развивающейся экономики и общества в целом. Зарубежный опыт позволяет сделать вывод о том, что система ДПО рассматривается в качестве одной из составляющих непрерывного образования для реализации человеком одной из своих социальных потребностей получения профессионального образования, соответствующего условиям и требованиям современной жизни.

Система ДПО реализует важнейшие функции:

– социально-компенсаторную, проявляющуюся в определённом смягчении, а при некоторых обстоятельствах и нейтрализацию многих негативных социальных явлений (в том числе ликвидацию рабочих мест, невостребованность некоторых профессий и т.п.);

– социально-адаптационную, обеспечивающую для учреждений профессиональной школы и системы образования в целом возможность приспособления к современным условиям; для различного рода субъектов экономической деятельности – возможность повышения профессионально-личностных качеств работников; для инвалидов – возможность развития социального содержания личности, интеллектуального, культурного и профессионального совершенствования, выступая, таким образом, в качестве института вторичной социализации;

– сохранение и воспроизводство социального капитала, что находит свое выражение в специфике взаимодействий между субъектами экономических отношений, а так же в качестве социальной защиты обществом, государством и экономически активной частью населения (бизнес-сообществом) трудового потенциала страны.

Анализ научно-методических источников позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время прослеживается тенденция к утверждению ДПО в качестве полноценного и необходимого компонента непрерывного профессионального образования. Сейчас перед образовательными учреждениями ДПО стоят вопросы разработки востребованных услуг, качества их осуществления, стоимости, конкуренции. Перед потребителем образовательных услуг ДПО концепция непрерывного образования тоже ставит проблемы осознания оснований собственной деятельности, своих ценностных ориентаций, распределения периодов обучения, степени овладения необходимыми знаниями, умениями, навыками и т.д. К сожалению, пока информация об особенностях построения обучения в новой парадигме предоставления образовательных услуг институтами пост дипломного образования, центрами повышения квалификации и психология взрослых как субъектах образования рассматривается недостаточно. Но взрослого человека нельзя обучать способами, разработанными для студенческой молодежи.

Следует иметь в виду, что у взрослого наблюдается высокая интеллектуальная активность и продуктивность в привычных условиях профессиональной деятельности, но есть затруднения в овладении новыми видами деятельности. Поэтому постоянное повышение квалификации, непрерывное образование является важным условием поддержания профессионализма.

По материалам исследований Б.Г. Ананьева, интенсивность старения интеллектуальных функций зависит от одаренности человека и от образования. Особая значимость периода взрослости заключается в том, что, будучи включенным во все многообразие общественных отношений, человек сознательно формирует своё отношение к окру-

жающему миру. Именно в период взрослости появляется генеративность – желание повлиять на окружающее через практический или теоретический вклад в развитие общества.

На наш взгляд, пока психологические возможности взрослых при организации их обучения учитываются недостаточно. При формировании содержания на первый план выступают возможности организации процесса обучения, а не потребности слушателя. Хотя очевидно, что приобретаемые взрослым знания и формируемые умения должны носить надпредметный характер, содействовать развитию личности взрослого, они должны быть применены в его предметно-практической деятельности, поэтому он должен изучать не учебный предмет, а осознаваемые проблемы.

В 1996 году Совет Европы назвал несколько групп компетенций, которыми должен владеть современный человек. Основой для их развития являются ответственность, самостоятельность, толерантность, самоактуализация, самообразование. Формированию таких компетенций способствует проблемно-рефлексивный подход к образованию взрослых. Он содействует формированию критического отношения взрослого к собственному опыту и ставит его в позицию исследователя этого опыта.

Анализ материалов исследований показывает, что в условиях работы учреждений ДПО есть попытка использовать модульный принцип построения учебных программ, они направлены на развитие таких ключевых компетенций, как умение разрешать проблемы, креативность, коммуникабельность и др.; актуализируется задача определения стратегии движения личности по пути личностного и профессионального усовершенствования, учета ее рефлексивных ресурсов. Однако, по нашему мнению, очевидна необходимость целенаправленной программы, обеспечивающей профессиональный рост обучающегося, развитие творческого потенциала преподавателей, повышение качества образования взрослых.

#### Литература

1. Гримак, Л.П. Общение с собой / Л.П. Гримак. – М., 1991.
2. Дочкин, С.А. Модернизация дополнительного профессионального образования в условиях формирования информационного общества: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / С.А. Дочкин. – Кемерово, 2009.
3. Сагинова, О.В. Международная стратегия вуза на рынке образовательных услуг / О.В. Сагинов. – М. : Изд-во РЭА, 2005.

**ЦЕЛЕВЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ****Е.С. ТУШЕВА**

Россия, г. Москва,

Московский педагогический государственный университет

Сегодня дефектологическая переподготовка, как и вся система дополнительного профессионального образования педагогических работников, готова и способна перейти на новый этап эволюционного развития. Ее трансформационные системно-преобразующие процессы обусловлены социально-историческим ходом развития страны, реформированием образовательных систем, потребностями педагога в самоактуализации и самоутверждении в профессии.

Дефектологическое образование оказалось настолько востребованным, что в ФГОС ВПО дисциплины специальная педагогика и специальная психология были включены в базовый компонент ООП (основной образовательной программы) педагогической подготовки. Не меньшая заинтересованность в дефектологической переподготовке педагогических работников отмечается со стороны ведомственных структур – Департаментов образования, здравоохранения, социальной защиты населения, администрации образовательных учреждений, но, в большей степени, исходит из личностно-профессиональных интересов самих педагогов.

На современном этапе развития педагогического образования дефектологическая переподготовка педагогических работников воспринимается как андрагогическая образовательная модель, отличаю-

щаяся спецификой постановки целей и функциональной направленностью образовательного процесса.

Основная целевая установка дефектологической переподготовки формулируются с ориентиром на конечный результат обучения, которое предполагает подготовку компетентного педагога с набором новых личностных и профессиональных качеств, позволяющих реализоваться в коррекционно-образовательной среде [3]. Вполне закономерно, что такая целевая установка исходит из предназначения образовательного учреждения, осуществляющего переподготовку, и фиксирует итоговый результат дополнительного профессионального обучения. Официальным тому подтверждением является документ государственного образца – диплом профессиональной переподготовки, удостоверяющий право педагога, успешно завершившего обучение, на ведение профессиональной деятельности в профилирующих сферах: сурдопедагогики, олигофренопедагогики, тифлопедагогики, логопедии, обучения детей с задержкой психического развития, дошкольной дефектологии, специальной психологии. Соотносимо с направлением дефектологической переподготовки подтверждается соответствие квалификации – учитель-дефектолог (сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог логопед) или педагог-психолог (специальный психолог).

Стоит отметить, что на сегодняшний день цели образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников преломляются сквозь призму технологий личностно-ориентированного образования. Изменение целевой направленности обусловлено «усилением личностной ориентации, дифференциации и индивидуализации профессионально-образовательного процесса» [4, с. 7].

Э.Ф. Зеер выделяет шесть приоритетных целевых установок современного профессионального образовательного процесса:

- профессиональное развитие личности;
- формирование профессиональных знаний, умений, навыков и повышение профессиональной компетентности;
- приобретение опыта квалификационного выполнения профессиональной деятельности;
- актуализация профессионально-психологического потенциала;
- развитие профессионально важных качеств и ключевых квалификаций [4, с. 27].

По мнению Б.Х. Исмаиловой, при проектировании обучающей среды ДПО педагогических работников важно учитывать жизненную необходимость, реальную достижимость и систематизированность целевых установок, понимать, что «цели не придумываются и задаются, а требуются и заказываются» [6, с. 109].

В этой связи логично обратиться к эталонным требованиям, определяющим уровень профессиональной переподготовки педагогических работников. Согласно министерским требованиям, «лица, завершившие освоение программы профессиональной переподготовки, должны обладать следующими профессиональными компетенциями:

- следовать в организации образовательного процесса реализации приоритетных направлений государственной политики в сфере образования в соответствии с законодательством РФ;

- оценивать роль и место актуальных знаний и умений по предмету в профессиональной деятельности;

- организовывать образовательную деятельность на основе современных достижений психолого-педагогической науки и практики, технологий в конкретной отрасли знания и предметной области;

- проектировать образовательный процесс в целом и отдельные учебные занятия как часть целого на основе системно-деятельностного и компетентностного подходов с использованием инновационных форм, методов, средств и технологий;

- планировать результаты образовательной деятельности и разрабатывать в соответствии с ними контрольно-измерительные материалы и другие оценочные средства» [7].

Из сказанного следует, что образовательным организациям ДПО дан социальный заказ на приведение профессиональной деятельности педагогических работников в соответствие с инновационным развитием образовательных систем. Следовательно, своевременную корректировку целевых установок образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников можно рассматривать как одну из первостепенных задач развития и функционирования данной образовательной системы.

Представим трактовку целевых установок образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников, конкретизируя субъектную, предметную и смысловую направленность их реализации. В нашем понимании это:

- актуализация ценностно-смысловых ориентаций педагога в социуме, интегрированной образовательной среде и профессиональной деятельности коррекционной направленности (гуманистическая и социализирующая направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки);

- овладение педагогом фундаментальными и прикладными аспектами специальной педагогики как научной базы интегративно-дифференцированного подхода к организации специальной помощи

детям с отклонениями в развитии (когнитивная направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки);

– формирование личности педагога, обладающего: устойчивой учебно-профессиональной мотивацией; готовностью генерировать новые идеи, новую профессиональную информацию; способностями прорабатывать учебный материал и интегрировать медико-биологические, психолого-педагогические, коррекционно-дидактические и методические знания в базисную профессиональную информацию и педагогическую деятельность (личностно-ориентированная направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки).

Между тем, если говорить об образовательном процессе дефектологической переподготовки как о практико-ориентированном достижении результата обучения, то производными целевыми установками следует признать формирование общепрофессиональных и профильных компетенций с отображением показателей готовности педагога к профессиональной деятельности в новых социально-образовательных условиях. В данной ситуации целеполагание, на наш взгляд, является универсальным механизмом организационного моделирования образовательного процесса, механизмом, который регулирует системную упорядоченность дефектологической переподготовки и определяет характер реализации целей обучения в рамках образовательных модулей. Способствует этому блочно-модульный подход к проектированию образовательных программ дефектологической переподготовки, формат которых структурно и содержательно представлен:

– нормативно-правовым учебным разделом;

– общепрофессиональным блоком дисциплин, объединенных в модули коррекционно-педагогической, медико-биологической, психолингвистической и нейропсихологической направленности образовательного процесса;

– предметно-специализированным блоком дисциплин, сцепленных в профильные модули психолого-педагогической и методической направленности образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников.

Модульный вариант постановки целей образовательного процесса детализирует область и сферу профессиональной деятельности, концентрирует внимание обучающегося педагога на видах профессиональной деятельности, ориентирует его на требования к уровню сформированности профессиональных компетенций, объединяет дисциплины и цели их изучения в учебно-методические комплексы про-



грамм ДПО. За счет модульной трактовки целей обучения удастся преодолеть обособленность учебных курсов и сфокусировать внимание педагога на разноаспектных вопросах решения современных образовательных проблем.

На организацию образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников влияют функциональные установки, которые, на наш взгляд, следует рассматривать исходя из реализации адаптивной, компенсаторной, развивающей и личностно-ориентированной направленности образовательного процесса.

Адаптивная направленность образовательного процесса опосредована разрушением старых стереотипов и поиском способов реагирования личности на изменение жизненных позиций и профессиональных ситуаций – приспособление к новой социально-образовательной среде, изменившемуся контингенту воспитанников и учащихся, квалификационным требованиям к профессиональной деятельности педагога. Практика показала, что, ограничиваясь рамками традиционной педагогической компетенции, педагог не может правильно определить причины неуспеваемости школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), понять трудности их воспитания, подобрать адаптивные методики и дидактические средства обучения. Как правило, он ограничивается констатацией факта неуспеваемости или неадекватного поведения ребенка. Наряду с этим у педагога отмечаются: неустойчивость, контрастность и деформация эмоциональных проявлений, усиление эмоционального напряжения, неуверенность в своих силах, снижение работоспособности [1, с. 29; 5, с. 77].

Из сказанного становится очевидным, что адаптивная направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки просматривается в связи с ее потенциальной возможностью «не только расширить сферу самореализации человека (в нашем случае педагога), но и преодолеть кризисы профессиональной идентичности» [2, с. 19].

В контексте образовательных реформ на систему ДПО ложится огромная ответственность за адекватность корректировки и восполнение пробелов в профессиональной подготовке педагогических кадров, то что, по нашему мнению, можно отнести к компенсаторной функции образовательного процесса. Кроме того, компенсаторную направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки мы видим в расширении профессиональной компетентности работников образования посредством генерации педагогических знаний коррекционно-развивающей направленности.

Считаем, что субъективный личностный опыт позволяет педагогу подняться на более высокий уровень личностно-профессиональной социализации. Естественно, что для реализации этой возможности педагогу необходимо:

- подойти к процессу перепрофилирования осмысленно;
- адекватно воспринять свою роль в обучении, воспитании и социализации детей с особыми образовательными потребностями;
- представить наукоемкость коррекционного медико-психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса;
- оценить свои способности и готовность к преобразованию педагогической деятельности;
- активно включиться в образовательный процесс ДПО.

Развивающая направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки рассматривается в контексте внутренней детерминации саморазвития обучающегося – превращение собственной жизнедеятельности в объект практического преобразования. В этом плане, по мнению С.Г. Вершловского, чрезвычайно важны «встречные усилия» со стороны образовательного процесса [2, с. 22]. Есть ли основания так полагать? Согласимся, что есть. Практика показала, что для профессионального развития и самосовершенствования педагога необходимо создавать специальные условия профессионализации и перепрофилирования. Это – предоставление педагогу возможности выбора дополнительных образовательных услуг, построение индивидуального образовательного маршрута, постановка обучающегося в позицию исследователя и др.

Наряду с этим важно понимать, что вместить полный объем дефектологической информации в краткосрочный курс повышения квалификации непрофильных педагогических кадров не представляется возможным. Недостаточная компетентность большинства педагогов в области специального образования сдерживает развитие и внедрение интегрированного и инклюзивного образования лиц с ОВЗ. Что, в свою очередь, доказывает преимущество пролонгированных образовательных программ дефектологической переподготовки.

Личностно-ориентированная направленность образовательного процесса дефектологической переподготовки предоставляет возможность для самореализации педагога. Ориентируясь на свой образовательный потенциал и субъективный опыт, педагог самостоятельно выстраивает свою образовательную траекторию, согласуя ее с учебным планом переподготовки. Обладая правом выбора, он может определить сферу профессиональной деятельности, корректировать содержание образовательной программы с учетом личностно-

профессиональных предпочтений и запросов работодателя, самостоятельно распределить учебную нагрузку, определить виды и формы обучения, установить индивидуальный график учебного процесса. При этом именно на педагога ложится колоссальная ответственность за процесс и результат своего обучения.

Все вышесказанное обуславливает необходимость совершенствования организации образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогически работников, модификации целей образовательных модулей и их дисциплинарного наполнения. Управление образовательным процессом обеспечивает согласованность поставленных целей и функциональной направленности программ дефектологической переподготовки. Поэтому ведущая роль отводится организационному моделированию образовательного процесса, которое целесообразно рассматривать в качестве продуктивного и преобразующего метода оптимизации, обладающего мощным образовательным ресурсом повышения качества и результативности образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников.

#### Литература

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Материалы II Международной научно-практической конференции, Москва, 19–20 июня 2012 г.: в 3 т. – М. : АНО «НМЦ «СУВАГ», 2012. – Т. 3. – 272 с.
2. Вершловский, С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Г. Вершловский // Образование взрослых для новой России: Материалы международной конференции, г. Москва, 21–22 мая 2004 г. – СПб. : Тускарора, 2004. – 265 с.
3. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. Раздел II, (2.3.) [Электронный ресурс]. – URL : <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения: 13.08.2012).
4. Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – М. : АПО, 2002. – 45 с.
5. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития. Материалы межрегиональной научно-практической конференции. Казань, Московский социально-гуманитарный институт. 18–19 мая 2011 г. – Казань : Изд-во «Отечество», 2011. – 300 с.
6. Исмаилова, Б.Х. Проектирование дидактической системы повышения квалификации педагогических кадров / Б.Х. Исмаилова // Со-

временные тенденции развития образования взрослых: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2011. – С. 109–110.

7. О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. N 10 г. Москва Зарегистрирован в Минюсте РФ 12 марта 2013 г. Регистрационный N 27609.

## **РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

**Л.А. НИЖЕГОРОВА**

Россия, г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Общие переориентации ценностей общества предопределили развитие ведущей тенденции отечественного образования, а именно переход от информационно-когнитивной (знаниево-просветительской) к культурно-исторической (лично-смысловой) педагогике.

Как отмечают А.М. Герасимов и И.П. Логинов «обучаемый должен превратиться в ведущего инициативного партнера, осознающего себя в качестве преобразователя своих и в качестве действующей силы» (А.М. Герасимов; И.П. Логинов, 2001). Важной задачей современного школьного образования – научить ребёнка самостоятельно добывать знания, выбирать нужное среди потока информации, критически относиться к предлагаемому массиву сведений. Таким образом, способность грамотно использовать получаемую информацию является одним из критериев образованности.

Эта задача наиболее эффективно решается при задействовании рефлексии. Рефлексия (от reflexio – обращение назад) – междисциплинарное понятие с многовековой историей, обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление. В современных исследованиях рефлексия рассматривается в нескольких контекстах: при изучении мышления, при изучении процессов коммуникации, при развитии самосознания личности, воспитании и самовоспитании.

Согласно П. Тейяру де Шардену, рефлексия – то, что отличает человека от животных, благодаря ей человек может не просто знать нечто, но ещё и знать о своём знании.

Согласно Э. Кассиреру, рефлексия заключается в «способности выделять из всего нерасчленённого потока чувственных феноменов некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание».

В психологических исследованиях рефлексия выступает двояко:  
– как способ осознания исследователем оснований и результатов исследования;

– как базовое свойство субъекта, благодаря которому становится возможным осознание и регуляция своей жизнедеятельности.

В обиходном, а также в некоторых контекстах – в психологическом смысле рефлексией называют всякое размышление человека, направленное на рассмотрение и анализ самого себя и собственной активности (своеобразный самоанализ), например, собственных состояний, поступков и прошедших событий. При этом глубина такой рефлексии связана, в частности, с заинтересованностью человека в этом процессе, способностью его внимания замечать что-то в большей, а что-то – в меньшей степени, на что может влиять степень его образованности, развитость моральных чувств и представлений о нравственности, уровень его самоконтроля и многое другое. Считается, что представители различных социальных и профессиональных групп различаются в использовании рефлексии. Рефлексия, в одном из пониманий, может быть рассмотрена как разговор, своеобразный диалог с самим собой. Рефлексия также обычно рассматривается в связи со способностью человека к саморазвитию, и с самим этим процессом.

Рефлексию в педагогике можно рассматривать как процесс и результат фиксирования участниками педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Использование рефлексивной практики в образовательном процессе позволяет выстроить эффективные и межсубъектные отношения в системе «ученик – учитель». Более того, западные психологи Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уокер считают, что рефлексия может стать фундаментом для всего образовательного процесса. С.С. Кашлев отмечает, что обучение на основе рефлексии уже эффективно потому, что она сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида».

В работах педагогов рефлексия представлена, прежде всего, как процесс, который сопровождает решение мыслительных задач. Рефлексия может применяться как самостоятельный метод для определения личностного отношения участников процесса к его содержанию,

собственной деятельности на уроке, эмоционально-ценностным переживаниям.

В отечественной психологии выделяются 4 подхода к изучению рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов):

– кооперативный рассматривается при анализе субъект-субъектных видов деятельности, а также при проектировании коллективной деятельности с учётом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов, а также кооперации их совместных действий (Е.Н. Емельянов, А.В. Карпов, В.А. Лефевр и др.);

– коммуникативный или социально-психологический. В данном подходе рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, как специфическое качество познания человека человеком (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев и др.);

– когнитивный или интеллектуальный рассматривает рефлексию как умения субъекта выделять, анализировать и соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также рассматривает рефлексию в связи с изучением механизмов мышления, прежде всего – теоретического (А.В. Брушлинский, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин и др.);

– личностный (общепсихологический). Построение новых образов себя, своего «я», в результате общения с другими людьми и активной деятельности, а также выработка новых знаний о мире (В.М. Аллахвердов, В.В. Знаков, А.С. Шаров и др.).

В зависимости от функций, которые выполняются рефлексией в различных ситуациях, А.В. Карпов, И.С. Ладенко, А.С. Шаров и другие её исследователи, выделяют следующие её виды:

– ситуативная рефлексия (интроспективная) – выступает в виде «мотивировок» и «самооценок», обеспечивающих непосредственную включённость субъекта в ситуацию, осмысление её элементов, анализ происходящего. Включает в себя способность субъекта соотносить с предметной ситуацией собственные действия, а также координировать и контролировать элементы деятельности в соответствии с меняющимися условиями, т.е. контроль, корректировка или усложнение мыслительных процессов в ходе реализации деятельности;

– ретроспективная рефлексия – служит для анализа уже выполненной деятельности и событий, имевших место в прошлом, т.е. выявление и воссоздание схем, средств и процессов, имевших место в предшествующем;

– проспективная рефлексия – включает в себя размышления о предстоящей деятельности, представление о ходе деятельности, пла-

нирование, выбор наиболее эффективных способов её осуществления, а также прогнозирование возможных её результатов, т.е. выявление и корректировка схем и средств возможной будущей деятельности.

Данная классификация показывает, насколько широки возможности рефлексии для обогащения и качественного преобразования учебного процесса.

Одной из главных мыслей федеральных государственных образовательных стандартов общего образования – умение рефлексировать включается в число общеучебных умений, обязательных для овладения учащимися школы. Это умение можно определить как совокупность отдельных компонентов: умение контролировать свои действия, в том числе и умственные, видеть в известном неизвестное, вставать на позиции разных наблюдателей, отслеживать логику развития своей мысли и так далее. Большинство учёных разделяют точку зрения, что в период обучения в начальной и средней школе только закладываются основы рефлексивных способностей, а полноценные результаты применения рефлексивных методов можно получить позднее, формируя навыки самоанализа, побуждая к аналитической деятельности, поддерживая готовность к откровенным высказываниям.

Педагогическая деятельность по своей природе является рефлексивной. В педагогическом процессе рефлексия выполняет следующие функции:

- проектировочная (проектирование и моделирование деятельности участников педагогического процесса);
- организаторская (организация наиболее эффективных способов взаимодействия в совместной деятельности);
- коммуникативная (как условие продуктивного общения участников педагогического процесса);
- смыслотворческая (формирование осмысленности деятельности и взаимодействия);
- мотивационная (определение направленности совместной деятельности участников педагогического процесса на результат);
- коррекционная (побуждение к изменению во взаимодействии и деятельности).

Сухобская Г.С., Кулюткин Ю.Н. говорят о мета-деятельности. Объектом деятельности педагога, объектом его управления, организации является деятельность учащихся. Любые педагогические задачи – это задачи по управлению деятельностью учащегося, то есть речь, идет о таком управлении, при котором учащийся становится в позицию субъекта, также способного к управлению своей деятельностью. Такого рода процессы в психологии принято называть рефлексивными

процессами. Рефлексивные процессы – это процессы отображения одним человеком, в данном случае – педагогом «внутренней картины мира» другого человека – учащегося. Следовательно, учитель должен не только иметь собственные представления об изучаемом объекте, но и знать, какими представлениями об этом объекте обладает ученик и соответственно педагог должен не только рефлексивно отображать «внутреннюю картину миру», которой обладает учащийся, но и целенаправленно ее преобразовывать, углублять, развивать. Подобного рода преобразования могут осуществляться только в результате активной деятельности самого учащегося, педагог же должен строить свое управление этой деятельностью. Такое управление деятельностью другого человека называют рефлексивным управлением. Рефлексивная управленческая деятельность педагога включает в себя три уровня:

- уровень рефлексии исполнительной деятельности (реальные указания, предложения, советы, приказы к действию);

- уровень выработки стратегии действия (выбор программы действий в зависимости от учета сложившейся ситуации и готовность к ее решению учащихся);

- уровень анализа и оценки выработанной стратегии и реализованной на ее основе программы, соотнесение ее с выдвинутыми целями и задачами.

Таким образом, рефлексивное управление составляет основу самосовершенствования педагогической деятельности, педагогического общения, профессионально-личностных свойств учителя.

Использование технологий организации рефлексивной деятельности в педагогической деятельности позволяет учителю проводить: анализ и оценку деятельности учащихся с разных позиций; своей деятельности с точки зрения учащихся; определять новые направления в организации эффективного взаимодействия на учебных занятиях с целью включения самих учащихся в активную деятельность.

В качестве рефлексивных образовательных технологий чаще всего выделяют: учебный диалог, дидактическую поддержку и дифференцированную организацию учебного процесса, однако все эти технологические компоненты будут эффективны лишь при ориентации на ценностно-смысловые особенности учащихся, при условии, что познаваемое из «смысла для других» будет становиться «смыслом для себя» (А.Н. Леонтьев, 1972), при условии, что оно рефлексивируется и центрируется обучаемым (А.А. Андреева, 2002; В.П. Беспалько, 1997; В.И. Солдаткин, 2002; О.К. Филатова, 2001). Обучение, ориентированное на смысловое развитие учащихся через использование в



учебном процессе рефлексивных технологий как инициации индивидуального выбора, порождает проблему – очевидный дефицит методов, способов и форм организации учебного процесса, которые позволяют вывести его на уровень саморегуляции со стороны ученика, через самоактуализацию его смысловой сферы, и которые будут влиять на развитие его «Я», на становление его рефлексивных возможностей и инициатив.

Рефлексивные методы могут применяться как составная часть различных методов обучения (тесты, синквейны, работа с цитатами и документами). Главное следовать утверждению Г. Звенигородской, которая отмечает, что в формулировке вопроса, побуждающего к рефлексии, всегда должно быть место личностно-смысловому моменту.

Необходимо помнить, что рефлексивные методы являются ведущими в контексте гуманитарного образования, где основное внимание уделено формированию личностной мотивации, развитию ключевых общечеловеческих компетенций. При этом школьнику необходимо осознавать и корректировать структуру своей деятельности. В практике работы педагогов применяются методы, которые дают ученикам возможность констатировать оценку своих действий и отслеживать динамику изменений. Во время учебного процесса учитель сам должен демонстрировать рефлексивность своей деятельности, т.к. это позволяет учащимся фиксировать этапы деятельности и обращает внимание на проявление личностных суждений и отношения к происходящему, создают атмосферу доверительного общения, мотивируют на самоанализ и соотнесение своего мнения с позицией другого участника процесса.

Таким образом, основная цель использования рефлексивных методов – активизация мыслительной деятельности через личностное отношение учащихся к познавательному процессу, однако фрагментарное использование методов рефлексивного обучения не принесет желаемого результата. Поэтому в системе деятельности педагога завершающий этап урока должен иметь рефлексивный характер. В этом случае завершение занятия выполняет оценочную и прогностическую функции, а также обеспечивает достижение максимально полной осознанности изученной информации.

## Литература

1. Белова, Е.В. Рефлексивные образовательные технологии как фактор внутренней дифференциации в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Белова. – Ростов н/Д., 2008. – 191 с.
2. Звенигородская, Г.П. Рефлексивное образование: феноменологический подход / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск : изд-во ХГТУ. – 2001.
3. Кашлев, С.С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. / С.С. Кашлев. – Мн. : Высшая школа, 2002.
4. Ушева, Т.Ф. Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся: метод. пособие / Т.Ф. Ушева. – Красноярск, 2007.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Н.Н. НЕСТЕРЕНКО**

Россия, г. Карасук Новосибирской обл.,  
Карасукский педагогический колледж

Льва Семеновича Выготского называют «Моцартом психологии» [9]. Лев Семенович не имел специального психологического образования, и вполне возможно, именно этот факт и позволил ему взглянуть по-новому, с другой точки зрения на проблемы, стоящие перед психологической наукой, так, что и в 21 веке его открытия являются не просто актуальными. Без опоры на гениальные открытия Выготского Л.С. невозможно реализовать большинство задач, поставленных государством перед средним общим и профессиональным образованием. Лев Семенович Выготский родился 5 ноября 1896 г. в городе Орша. Год спустя семья Выготских переехала в Гомель. Здесь Лев закончил школу и сделал свои первые шаги в науке. Еще в гимназические годы Выготский прочел книгу А.А. Потебни «Мысль и язык», которая пробудила у него интерес к психологии – области, в которой ему предстояло стать выдающимся исследователем. После окончания школы в 1913 г. поехал в Москву и поступил сразу в два учебных заведения – в Народный университет на историко-философский факультет по собственному желанию и в Московский императорский институт на юридический факультет по настоянию родителей. Позже его приглашают преподавать философию и логику в

Педагогический техникум. Вскоре в стенах этого техникума Выготский создает кабинет экспериментальной психологии, на базе которого активно занимается научно-исследовательской работой. В 1924 г. на II Всероссийском съезде по психоневрологии, который проходил в Ленинграде, молодой, никому не известный работник просвещения из провинциального городка выступил со своей первой научной работой. Содержание доклада Выготского было новаторским, и преподнесен он был просто блистательно, чем, собственно, и привлек к себе внимание известнейших психологов того времени А.Н. Леонтьева и А.Р. Лурии. А. Лурия пригласил Выготского в Московский институт экспериментальной психологии. С этого момента Лев Семенович становится лидером и идейным вдохновителем легендарной тройки психологов: Выготский, Леонтьев, Лурия. Наибольшую известность принесла Выготскому созданная им психологическая теория, приобретшая широкую известность под названием «Культурно-историческая концепция развития высших психических функций» [9]. Сутью этой концепции является синтез учения о природе и учения о культуре. Лев Семенович рассматривал эту проблему в свете детской психологии. Согласно Выготскому, все психические, данные природой («натуральные») функции с течением времени преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»): механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений – целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие – произвольным и т.д. Все эти внутренние процессы зарождаются в прямых социальных контактах ребенка со взрослыми, а затем закрепляются в его сознании. Важность этой формулы для исследований в области детской психологии была в том, что духовное развитие ребенка ставилось в определенную зависимость от организованного воздействия на него взрослых. Проведя исследования, он убедился, что на становление личности ребенка, на его полноценное развитие практически в равной степени оказывают влияние как наследственные задатки (наследственность), так и социальные факторы [6]. У Льва Семеновича много работ посвящено изучению психического развития и закономерностей становления личности в детском возрасте, проблемам учения и обучения детей в школе [8]. Причем не только нормально развивающихся детей, но и детей, имеющих различные аномалии развития. Именно Выготскому принадлежит выдающаяся роль в становлении науки дефектологии. Он создал в Москве лабораторию психологии аномального детства, которая стала впоследствии составной частью Экспериментального дефектологического института. Он одним из первых среди отечественных психологов не только теоретиче-

ски обосновал, но и подтвердил на практике, что любой недостаток, как в психологическом, так и в физическом развитии поддается коррекции, то есть его можно компенсировать за счет сохранных функций и путем длительной работы. Основной упор при изучении психологических особенностей аномальных детей Выготский делал на умственно отсталых и слепоглухонемых. Он не мог, как многие другие его коллеги по цеху, делать вид, что такой проблемы не существует. Раз «дефективные» дети живут среди нас, необходимо приложить все усилия, чтобы они стали полноправными членами общества. Выготский считал своим долгом в меру сил и возможностей помогать таким обделенным судьбой детям. Еще один фундаментальный труд Выготского – «Психология искусства». По мнению Выготского, искусство радикально изменяет аффективную сферу, играющую очень важную роль в организации поведения, социализирует ее. На последнем этапе своей научной деятельности он занялся проблемами мышления и речи и написал научную работу «Мышление и речь». В этом фундаментальном научном труде основной является мысль о неразрывной связи, существующей между мышлением и речью [6]. Выготский сначала высказал предположение, которое вскоре сам же и подтвердил, что от формирования и развития речи зависит уровень развития мышления. Он выявил взаимообусловленность двух этих процессов. К огромному сожалению, многолетняя и достаточно плодотворная работа Л.С. Выготского, его многочисленные научные труды и разработки, как это часто случается с талантливыми людьми, особенно в нашей стране, не были оценены по достоинству. При жизни Льва Семеновича его работы не допускались к публикации в СССР. С начала 1930-х гг. на него началась настоящая травля, власти обвиняли его в идеологических извращениях.

11 июня 1934 г. после продолжительной болезни, в возрасте 37 лет Лев Семенович Выготский умер.

Все главные лица ближайшего окружения Выготского, опираясь на его явные и глубинные идеи, создают свои научные школы. Например, Александр Романович Лурия в своих работах всячески подчеркивал, что он – стойкий выготчанин. Известны книги Лурия, в частности – «Язык и сознание», где Лурия показал существенное значение языка для возникновения и развития человеческого сознания. Это прямое продолжение известных работ Выготского; и вместе с тем – его собственные подходы. Алексей Николаевич Леонтьев создал одну из замечательных теорий нашего времени – теорию деятельности, что иногда обозначается как «деятельностный подход» в психологии [10]. А.Н. Леонтьев написал однажды, что суть Выготского – в раскрытии

взаимопревращения совместной деятельности в индивидуальную деятельность. Александр Владимирович Запорожец работал в качестве лаборанта с Выготским, многое перенял от него. Основные идеи произвольности человеческих действий, взяты им от Выготского. Это идеи о единстве интеллекта и эмоций; этой идеей был буквально заражен Выготский в последние годы своей жизни. А.В. Запорожец показал, что, только наблюдая, фиксируя и утверждая связь интеллекта и эмоции можно понять исходность в развитии человеческой деятельности, о чем он и писал. Пётр Яковлевич Гальперин относил себя к направлению Выготского, хотя и недолюбливал его работы. Петр Яковлевич принимал ту исходную идею Выготского, что природа человеческого сознания – в его общественном характере.

Фейерверк идей Л.С. Выготского в истории культуры, лингвистике, общей психологии развития, детской и возрастной психологии, социальной психологии, психологии искусства, дефектологии, педагогике не только не угасает от соприкосновения с неумолимым временем, но и становится в преддверии третьего тысячелетия всё ярче и ярче.

Наследие Л.С. Выготского – это около 200 научных работ, среди которых, «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930), «Мышление и речь» (1934), «Орудие и знак в развитии ребёнка» (1930), «Психология искусства» (изд. в 1965 году), «Этюды по истории поведения» (1930), «Основы дефектологии» (1931), «Лекции по педологии». (1929). Ближайший друг и ученик Льва Семеновича Выготского А.Р. Лурия называл его гением и великим гуманистом XX в. Вклад Л.С. Выготского в психологию и гуманитарные науки столь велик и многогранен, что у него можно было взять различные идеи, даже не очень нарушая целостность его концепции.

Ключевые идеи Л.С. Выготского лежат в основе современных ФГОС НОО, ФГОС СПО, ФГТ.

Главная цель образовательной политики в сфере дошкольного образования – реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей, как основы их успешного обучения в школе.

- Все для ребенка.
- Все вместе с ребенком.
- Все в интересах личностного развития ребенка.

Концептуальной основой ФГТ является культурно-историческая теория личности Л.С. Выготского, объясняющая механизм развития личности. Л.С. Выготский, анализируя личность ребенка, делает вывод о том, что ее развитие происходит по спирали и скачкообразно,

тем самым обеспечивается постоянный прогресс в развитии определенной личности.

Особенности образовательного процесса в соответствии с ФГТ, согласно теории Л.С. Выготского и его последователей, процессы воспитания и обучения не сами по себе непосредственно развивают ребенка, а лишь тогда, когда они имеют деятельностные формы и обладают соответствующим содержанием. В ФГТ содержится указание на то, какие виды деятельности можно считать приемлемыми формами практики для ребенка дошкольного возраста: игровая, коммуникативная, трудовая, двигательная, познавательно-исследовательская, музыкально-художественная, восприятие художественной литературы, как особый вид детской деятельности и продуктивная.

В основе ФГОС НОО второго поколения лежит системно-деятельностный подход [12]. В период с 1929 по 1931 гг. М.Я. Басов, Л.С. Выготский разработали теорию, раскрывающую закономерности и механизмы развития психики [10]. М.Я. Басов вводит термин «деятельность», выдвигает совершенно новый подход к рассмотрению взаимодействия человека со средой, причем не только природной, но и культурно-исторической. Он впервые показал, что активность человека проявляется не только в приспособлении, но и в изменении среды. В то же время развитие человека как деятеля в среде, наоборот, прямо определяется окружающим социумом и в зависимости от условий может идти по-разному в соответствии с имеющимися способностями, наличием или отсутствием отклонений и дефектов.

Идеи Л.С. Выготского нашли своё отражение в разделе 7 ФГОС СПО «Требования к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы»: образовательное учреждение обязано обеспечить обучающимся возможность участвовать в формировании индивидуальной образовательной программы. Должно предусматривать в целях организации компетентностного подхода использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий ... [13].

Таким образом, нельзя не согласиться с тем, что идеи Л.С. Выготского, представленные в их научных трудах начиная с 30-х гг. XX в., нашли свое полное отражение лишь в ФГОС нового поколения и помогают нам в реализации основных принципов государственной политики в развитии образования. В подтверждение этому приведем слова Л.С. Выготского, которыми он завершил свою книгу «Педагогическая психология», изданную после его смерти: «Учитель в процессе обучения создает ряд зародышей, то есть вызывает к жизни процессы развития, которые должны проделать свой цикл развития

для того, чтобы принести плоды. Привить ребенку, в прямом смысле слова, минуя процессы развития, какие-нибудь новые мысли нельзя, можно только приучить его к внешней деятельности... для того, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения». Дело остается, за малым: правильно построить процессы школьного обучения.

#### Литература

1. Арефьев, Н.П. Синтез ключевых компетенций, формирующих открытую образовательную систему колледжа / Н.П. Арефьев // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №7. – С. 2–6.
2. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая системно-деятельностная парадигма проектирования стандартов школьного образования / А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, Н.Г. Салмина, Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 16–23.
3. Безюлева, Г.В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога / Г.В. Безюлева // Профессиональное образование. – 2005. – № 12.
4. Болсуновская, Н. Первые шаги. Психологическое сопровождение внедрения НОС / Н. Болсуновская // Школьный психолог. – 2011. – № 15. – С. 35–40.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО; Изд-во «Новь», 1999.
6. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Л.С. Выготский, В.В. Давыдов // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – С. 390–410.
7. Выготский, Л.С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т.4 / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – С. 244–268.
8. Выготский, Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Л.С. Выготский, В.В. Давыдов // Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – С. 374–390.
9. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человек / И.А. Зимняя // Профессиональное образование. – 2006. – № 6.
10. Каган, М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган. – М., 1974.
11. Клюева, Т.Н. Как нам жить с новым стандартом? / Т.Н. Клюева // Школьный психолог. – 2011. – № 9. – С. 33–34.

12. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2009.

13. Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования. – М. : Просвещение, 2009.

**О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ В СИСТЕМЕ  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО–МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ  
СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

**Г.С. ЖУКОВА, Е.Ю. РОМАНОВА**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

Профессиональное образование специалистов экономического профиля во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии работников в условиях динамичного и качественного изменения трудовой деятельности в постиндустриальном обществе. Профессионально-математическая культура экономиста рассматривается как базисно-составная часть общей профессиональной культуры специалиста. На сегодняшний день в научной литературе довольно подробно освещены различные аспекты проблемы профессионально-математической подготовки будущих экономистов в вузах, однако вопросы, связанные с совершенствованием профессионально-математической культуры экономистов в системе дополнительного профессионального образования отражены недостаточно и требуют внимательного исследования. Между тем, в современных условиях проблема совершенствования профессионально-математической культуры экономистов в системе повышения квалификации приобретает особое значение в связи с переходом страны к рыночной экономике, что объективно обуславливает необходимость для специалистов экономического профиля в систематическом и постоянном обновлении своих знаний и навыков с учетом повышения требований к уровню их квалификации, необходимостью освоения ими современных математических и компьютерных методов решения профессиональных задач.

Проведенный категориальный анализ понятий «профессиональная культура экономиста» (М.А. Зироян, Г.В. Жукова и др.), «математическая культура специалиста» (Г.С. Жукова, Г.Л. Луканкин,



Н.И. Никитина и др.) позволил сформулировать следующее определение: профессионально-математическая культура экономиста как часть общей и профессиональной культуры его личности представляет собой интегративное личностно-профессиональное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности компетентно применять прикладные математические методы для решения профессиональных задач. Данная культура выражается в овладении специалистом комплексом знаний, умений, способов действий в системе «человек – информация – профессиональный анализ информации – принятие оптимального решения», повседневно проявляется в практической способности экономиста компетентно применять математические методы и компьютерные технологии для решения задач профессиональной деятельности.

Профессионально-математическая культура экономиста включает в себя индивидуально выработанные стратегии и тактики применения математического аппарата в трудовой сфере. Данная культура представляет собой сложное профессионально-личностное образование, отражающее необходимый и достаточный уровень овладения специалистом фундаментальными и практико-ориентированными математическими методами и технологиями, компетентно используемыми им для эффективного решения профессиональных задач.

Структура профессионально-математической культуры экономиста включает следующие компоненты: мотивационно-аксиологический (осознание ценности, роли математики в современном обществе; осознание значимости и необходимости специальной математической подготовки экономиста, значимости профессионально-математической культуры и необходимости ее систематического самосовершенствования и др.), профессионально-когнитивный (комплексное освоение математического аппарата, применяемого в профессиональной деятельности, овладение математическими технологиями эконометрии, аудита, актуарных расчетов и т.п.; усвоение вариативного профессионально-математического инструментария и др.), процессуально-деятельностный (готовность и способность адаптироваться к условиям трудовой деятельности в различных сегментах экономики; овладение технологиями экономико-математического моделирования, прогнозирования, оценки рисков; сформированность системы навыков применения математических технологий для решения профессиональных задач).

Модель процессов формирования и развития профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе «вуз – повышение квалификации» включает взаимосвязь мо-

дулей: функционально-целевого (персонифицированные ориентиры обеспечения профессионально-личностного роста обучающихся, реализация индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов, траекторий развития компетентности специалиста экономического профиля); содержательно-проблемного (профессионально-прикладное и практико-ориентированное содержание учебных дисциплин, обеспечивающее профессионально-личностный рост специалиста, удовлетворение его образовательных потребностей); организационно-технологического (методическое, материально-техническое обеспечение дополнительного профессионального образования, совокупность вариативных образовательных технологий); праксиологического (накопление опыта проявления освоенных профессиональных компетенций в различных видах практики, стажировки; развитие форм научно-исследовательской деятельности); результативно-интегративного (мониторинг качества освоения профессионально-образовательных программ с привлечением внешних экспертных систем; наличие индивидуального профессионально-математического портфолио, кейс-комплекта с учетом специализации, реального или потенциального места трудоустройства специалиста экономического профиля), последовательность этапов ее реализации (аналитико-маркетинговый, диагностико-ориентационный, организационно-процессуальный, экспертно-мониторинговый).

Уровень сформированности профессионально-математической культуры экономистов (репродуктивно-алгоритмический, базово-технологический, функционально-профессиональный, системно-профессиональный) определяется на основе совокупности критериев (аксиологический, профессионально-гностический, операционально-деятельностный). В целом же высокий уровень профессионально-математической культуры экономиста существенно повышает его конкурентоспособность, профессиональную мобильность и характеризуется системной реализацией профессионально-прикладных компетенций: информационно-познавательных; экономико-моделирующих; эконометрических; программно-компьютерных; специально-профессиональных. Профессионально-математическая культура экономиста обеспечивает высокую результативность его труда, является одним из важных условий успешной адаптации специалиста в профессии.

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность реализации процесса совершенствования профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля в системе повышения квалификации включает следующие группы: административно-

организационные (маркетинговое изучение потребностей рынка труда и требований работодателей, нормативных документов в отношении повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров экономического профиля; создание и развитие системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства факультета дополнительного профобразования с органами муниципального и регионального самоуправления, различными учреждениями социальной инфраструктуры региона по проблемам непрерывной профессиональной подготовки кадров экономического профиля; систематический мониторинг профессионально-личностного роста обучающихся; привлечение работодателей к экспертной оценке и др.); образовательно-технологические (обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; приоритетность технологий обучения личностно-деятельностной направленности; возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных программ, видео-лекций; андрагогическое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых и др.); индивидуально-профессиональные (мотивированность, активность обучающихся в овладении новыми профессиональными компетенциями специалиста экономического профиля; практико-ориентированная профессиональная компетентность преподавателей, их готовность к междисциплинарной интеграции; взаимосвязь и согласованность действий преподавателей в обучении слушателей по индивидуальным образовательным траекториям и обеспечении их персонифицированной самообразовательной деятельности в сфере саморазвития профессионально-математической культуры).

#### Литература

1. Жукова, Г.С. Математика для студентов экономических специальностей / Г.С. Жукова. – М. : Изд-во РГСУ, 2010.
2. Кудрявцев, Л.Д. Основные положения преподавания математики в высшей школе / Л.Д. Кудрявцев // Математика в высшем образовании. – 2003. – № 1. – С. 127–144.
3. Никитина, Н.И. Некоторые аспекты формирования профессионально-прикладной математической подготовленности будущих экономистов в вузе / Н.И. Никитина, Е.Ю. Напеденина // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 256–261.

## **О РАЗВИТИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КОМПЕТЕНЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

**Е.В. ПРОНИНА, Н.И. НИКИТИНА**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

Современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений содержательно-технологического базиса профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования (ПДО), что обуславливает необходимость систематического и непрерывного развития, совершенствования профессионально важных качеств и компетенций специалистов учреждений дополнительного образования детей (УДОД).

В системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования в соответствии с компетентностной парадигмой особое внимание уделяется развитию системы профессиональных компетенций педагога УДОД.

Ученые выделяют разные аспекты профессиональной компетентности педагога. В частности, компетентность рассматривается как: а) качественная характеристика личности специалиста, отражающая его способность квалифицированно выполнять задачи трудовой деятельности в соответствии с функциональными требованиями (И.А. Зимняя); б) готовность и практическая способность специалиста решать типовые профессиональные задачи (Ю.П. Поваренков); в) системно-личностное образование, причинно связанное с критериями эффективного действия в профессиональных ситуациях (R.J. Mirabile). Проведенный категориальный анализ понятий «профессиональная компетентность педагога» (А.К. Маркова, В.А. Сластенин) и «профессиональная компетентность специалистов УДОД» (Е.Б. Евладова, Д.Е. Яковлев) позволил сформулировать следующее определение: профессиональная компетентность педагога дополнительного образования – это системно-личностное образование, представляющее собой единство теоретико-практической подготовленности, сформированных профессионально важных качеств и готовности осуществлять педагогическую деятельность в соответствии со спецификой учреждения дополнительного образования.

В системе повышения квалификации педагогов дополнительного образования развиваются такие компетенции специалистов-

практиков, как диагностическая (изучение воспитанников УДОД, составление диагностических карт на воспитанников и их семей и др.); рекламно-маркетинговая (продвижение услуг, предоставляемых УДОД для различных категорий детей и юношества и др.); культурно-просветительская (организация разносторонней социально значимой культурно-досуговой деятельности детей и подростков на базе УДОД и др.); аниматорская (организация социокультурных программ и др.); профилактическая (предупреждение и профилактика социальных отклонений в поведении детей); социально-андрагогическая (проведение социально-педагогической работы с родителями, бабушками и дедушками, которые приводят воспитанников на занятия, проведение консультаций, лекций и практических занятий для педагогов и родителей по вопросам воспитания и профориентации подрастающего поколения и др.); фасилитаторская (оказание посреднических услуг воспитанникам УДОД и членам их семей в воспитании); организационно-управленческая (обеспечение взаимодействия различных специалистов в процессе реализации задач УДОД); этнокультурная (формирование основ этнотолерантности и др.); методическая (проектирование и планирование педагогической деятельности с учетом специфики УДОД). Данные компетенции являются взаимодополняющими при выполнении профессиональной деятельности ПДО.

На сегодняшний день в системе профессионально-важных качеств педагога дополнительного образования детей особенно значимы качества, связанные с высокоразвитой способностью специалиста «владеть собой». В частности, для специалиста УДОД важны качества стрессовой и эмоциональной устойчивости, которые проявляются в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных ситуациях профессионально-личностного взаимодействия, насколько он умеет «держаться в руках», саморегулировать профессиональное поведение в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей. Изучение эмоциональной сферы педагога дополнительного образования детей является одной из актуальных научно-практических проблем. В профессиональной деятельности ПДО возникают следующие эмоции, которые могут содействовать развитию стрессовой устойчивости специалиста: коммуникативные эмоции (переживания в процессе общения; желание быть понятым, обмениваться мыслями, чувствами; ощущение симпатии, радушия в процессе общения); альтруистические эмоции (переживания, основой которых является благо другого человека, ведущие к сочувствию, помощи, под-

держке нуждающегося; стремление приносить людям радость; участие в судьбе другого человека); гностические эмоции (интеллектуальные переживания, связанные со стремлением проникнуть в суть явлений; состояние «когнитивной гармонии» как соразмерности новой и уже имеющейся информации; приятное волнение в процессе открытия истины, нового); практические эмоции (переживания от процесса деятельности; стремление достичь успеха, увлеченность работой; приятные ощущения от качественного выполнения дела).

К базовому психологическому условию процесса развития стрессоустойчивости педагога дополнительного образования необходимо отнести положительное отношение к себе. По данным психологов (Т. Харрис, Э. Берн, Ю.М. Орлов), лишь положительное отношение к себе делает возможным формирование положительного отношения к другим людям, их принятие. А. Маслоу полагал, что наиболее эффективны те педагоги, которых отличает тенденция позитивной самоактуализации в профессиональной деятельности, предполагающая: адекватное принятие себя, честность и доверие по отношению к себе, принятие на себя ответственности за свои поступки; способность быть непосредственным, естественным, быть открытым новому опыту, происходящим изменениям; развитость чувства сопричастности, единение с другими людьми, способности к продуктивным межличностным отношениям [4].

Педагогическое обеспечение процесса развития в период курсов повышения квалификации стрессоустойчивости ПДО может быть реализовано через следующие формы: педагогическое моделирование в процессе аудиторных занятий разнохарактерных ситуаций взаимодействия в рамках «поля социальных проб» (например: конфликт, сотрудничество, соревнование, кооперация, конкуренция, и т.п.); в процессе тренингов, мастер-классов; построение и реализация траекторий самостоятельной педагогической деятельности (индивидуальной или коллегиальной) в рамках стажерской практики.

В методическом аппарате процесса развития стрессоустойчивости ПДО особое место занимает технология «профессионального самофутурирования» (В.А. Михеев) как специальным образом организованный процесс визуализации собственных будущих возможностей, перенесения предвосхищаемых картин будущего в психологическое настоящее, что позволяет делать выборы относительно вариантов становления индивидуального образа «Я-профессионала». В своих исследованиях R. Dieter, E. Elbing настаивают на том, что именно проектируемое (воображаемое) будущее оказывает определяющее влияние на настоящее [4]. Действительно, образы желаемого профессиональ-

ного будущего играют значительную роль в активизации в регуляции поведения по освоению техники развития стрессоустойчивости ПДО.

Опираясь на исследования А. Маслоу, А.О. Прохорова, можно выделить следующие основные принципы реализации техники профессионального самофутурирования ПДО: 1) включение в конструируемую модель желаемого профессионального будущего специалиста известных знаний о себе (психофизиологические особенности, личностные черты, способности и др.); 2) желательно проектировать и визуализировать несколько вариативных моделей возможного профессионального будущего; 3) при визуализации образов будущей профессиональной деятельности необходимо учитывать все требования, которые предъявляет к специалисту его функционал; 4) мысленное перенесение себя в будущее и создание «образа себя как профессионала» осуществляется с опорой на приемы психотехники развития активного воображения; 5) визуализация соотнесенности профессионального и личностного (в том числе семейного) образов в «жизненной стратегии». Образ желаемого профессионального будущего наполняет душу специалиста-практика надеждами и стремлениями, фокусирует, собирает воедино душевные силы и побуждает к активной деятельности, направленной на претворение в жизнь «чаемого идеала» (Д.И. Писарев [1]).

В целом же, успешность и эффективность профессиональной деятельности современного педагога дополнительного образования определяется уровнем сформированности у него необходимой системы профессиональных компетенций и совокупности профессионально важных качеств личности с учетом специфики работы учреждений дополнительного образования.

#### Литература

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XX в. / Сост. П.Н. Лебедев. – М., 1990.
2. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: Тексты. – М., 1992.
3. Прохоров, А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1991. – № 5.
4. Dieter, R. Psychologie der Lehrpersonlichkeit / R. Dieter, E. Elbing. – Munchen, 1993.

# **АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОМ МОДЕЛИРОВАНИИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Т.А. КАПЛУНОВИЧ**

Россия, г. Великий Новгород,  
Новгородский институт развития образования

**Г.В. СМЕРНОВА**

Россия, г. Санкт-Петербург, Государственное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение детский сад № 78 «Жемчужинка»

Использование акмеологического подхода при разработке стратегии развития того или иного образовательного учреждения в современных условиях обусловлено возрастающим спросом потребителей на услуги более высокого качества, в частности на освоение программ повышенного уровня. В условиях нормативного подушевого финансирования учреждений возникает конкурентная среда, что приводит к активизации их инновационной деятельности, направленной на проектирование и реализацию акмеологически ориентированных стратегий. При проектировании подобной стратегии в качестве базовых используются понятия «акме» человека (коллектива) и «акмеологическое моделирование». «Акме» человека характеризует возможность достижения им вершин своего развития и проявляется в уровне творческой самореализации. Акмеологическое моделирование связано с построением моделей сопровождения процесса восхождения к «акме».

В акмеологической стратегии развития прогимназии «Талант» г. Санкт-Петербурга были выделены два направления: «личностно-акмеологическое» – педагогические инновации, направленные на повышение уровня творческой самореализации детей, и «организационно-акмеологическое» – организационные инновации, обеспечивающие наращивание творческого потенциала коллектива. Миссия прогимназии была определена как гарантированное обеспечение качества образования в рамках «прогимназического стандарта», максимально соответствующего потенциалу детей, ожиданиям родителей и образовательных учреждений, реализующих программы основного и общего образования повышенного уровня. Стратегической целью выступало повышение уровня творческой самореализации детей на основе выявления их индивидуального творческого потенциала, разработки и реализации акмеологически ориентированных преемственных программ, обеспечения взаимосвязи учебной работы с дополнительным образованием в рамках инновационных проектов, создания акмеологической



среды, оценки качества образовательных результатов с учетом акмеологических критериев.

Основу личностно-акмеологической стратегии составляет обеспечение индивидуально-творческого роста детей за счет определения нового содержания образования, основанного на расширении интегративных связей и на усилении эмоционального аспекта воспитания и обучения. Разработаны комплекс соответствующих интегративных программ «сквозного» характера («Фантазия и творчество маленьких рук», «Волшебники кисти и карандаша», «Оригами», «Удивительный компьютерный мир» и др.), в процессе освоения которых осуществляется целенаправленное повышение уровня творческой самореализации детей. Реализуется ряд инновационных проектов («Нейропедагогическая концепция творческого развития детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Здоровый ребенок», «Приобщение дошкольников и младших школьников к исследовательской деятельности», «Развитие творческого мышления дошкольников и младших школьников» и др.). Особое внимание уделено акмеологическим технологиям обучения, в частности, «технологии развития информационно-интеллектуальной компетентности», концептуальную основу которой составил логико-информационный подход к обучению.

Суть второй стратегии – «организационно-акмеологической», заключается в формировании акмеологической среды в учреждении, способствующей повышению инновационного потенциала коллектива на основе освоения его членами умений коллективного творчества, а также за счет психолого-акмеологического, акмеолого-методического и акмеолого-организационного сопровождения реализации развивающих образовательных программ и инновационных проектов. В содержание психолого-акмеологического сопровождения входят:

- психолого-педагогическая диагностика актуального уровня индивидуально-творческого развития детей и педагогов и инновационного потенциала прогимназии;
- формирование у педагогов и родителей акмеологической позиции, как осознанной ориентации на успех детей и собственный успех;
- организация и проведение акмеологических тренингов (уверенного поведения, командообразования, креативности);
- развитие рефлексивных умений детей в рамках осваиваемых образовательных программ и рефлексивных способностей педагогов через участие в мониторинге реализации образовательных программ.

Сущность акмеолого-методического сопровождения связана с построением специальных «технологических карт», в которых с учетом акмеологической направленности каждой программы обозначены

развивающая цель, этапы ее достижения, планируемый на каждом этапе результат, основная информация и методы работы с нею, интегративные связи, ресурсы (дополнительные и основные) и организация креативной среды.

Основу организационно-акмеологического сопровождения составляет ряд принципов: использование проектного подхода к управлению; партисипативность управления; стимулирующий контроль; создание рефлексивного пространства; планирование и проведение системы конкурсов, позволяющих выявлять акмеологический потенциал прогимназии.

Реализация первого из названных принципов связана с разработкой, утверждением и организацией реализации инновационных проектов. Эксперименты возникают по инициативе не только работников прогимназии, но и научных организаций, которые отработывают в учреждении модели внедрения новых подходов к проектированию образовательных программ и технологий – нейропедагогического, логико-информационного, компетентностного. В данном случае прогимназия получает техническое задание на эксперимент и становится, по решению городского экспертного совета, экспериментальной площадкой, получая, в соответствии с действующей в городе Санкт-Петербурге нормативной правовой базой инновационной деятельности, научно-методическую и финансовую поддержку. Реализация проектов и их мониторинг осуществляются в соответствии с отраженными в планах задачами и сроками, а оценка – по критериям ожидаемых эффектов.

Партисипативность управления (второй принцип) выражается в согласовании ценностно-концептуальных оснований инновационных программ и координации работы исполнителей проектов. Для этого в учреждении создан научно-методический совет, включающий в свой состав научных консультантов и представителей городских методических служб. Он осуществляет экспертизу инновационных программ и методик, принимает решения о возможности внедрения инновационных моделей в практику, рецензирует методические разработки и статьи для их публикации. Наряду с научно-методическим, важную роль играет Совет прогимназии, в полномочия которого входят оценка соблюдения прав детей на качественное образование в условиях реализации новых программ и проектов, а также экспертиза самой акмеологической стратегии развития учреждения с точки зрения запросов родителей и партнеров.

Специфика стимулирующего контроля (третий принцип) заключается в том, что фиксируется, оценивается и поощряется не столько инновационная активность, сколько достигаемые эффекты.

«Рефлексивное пространство» (четвертый принцип) создается через включение в циклограмму работы учреждения рефлексивных тренингов на материале из опыта реализации акмеологически ориентированных программ, проектов, проводимых коллективных творческих дел и конкурсов

Система конкурсов (пятый принцип) разрабатывается для выявления и реализации акмеологического потенциала детей и педагогов. Особое внимание уделяется при этом расширению и обновлению в рамках конкурсов способов презентации продуктов творческой деятельности, их рекламированию, сертификации.

В качестве базовых критериев оценки эффективности реализации стратегии рассматривались педагогический и социально-синергетический эффекты. Показателями педагогического эффекта выступали динамика уровня творческой самореализации детей, их учебных и внеучебных достижений, а социально-синергетического – качество инновационного стратегического управления прогимназией и уровень ее инновационно-субъектного потенциала. Уровень творческой самореализации диагностировался по проявлению детьми инициативности и самостоятельности в выполнении творческих задач в учебной и внеучебной деятельности, умений согласованно действовать в ситуациях сотворчества, потребностей в признании и самоутверждении, интеллектуально-познавательных умений и творческого мышления. Качество инновационного стратегического управления анализировалось по параметрам, используемым для оценки стратегии (изучение запросов потребителей; представление стратегии потребителям и партнерам, мера востребованности инноваций, продуктивность взаимодействия с другими учреждениями и др.). Уровень инновационно-субъектного потенциала определялся по выраженности «акмеологической позиции» педагогов, степени их готовности к разработке и реализации акмеологически ориентированных программ, согласованности и скоординированности творческих инициатив в рамках стратегических целей. Результаты анализа данных за четыре года подтвердили эффективность использования акмеологического подхода к разработке стратегии развития учреждения.

## **ОТ ПРОБЛЕМ ИНТЕГРАЦИИ К ЗАДАЧАМ РЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**В.Н. ВВЕДЕНСКИЙ**

Россия, г. Белгород,

Белгородский государственный институт искусств и культуры

Как известно, профессиональное образование может рассматриваться с позиций личности, образовательного процесса, а также структуры самого образования. Мы придерживаемся положения, сформулированного А.М. Новиковым о том, что «системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, то есть не механическое применение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов» [1, с. 202].

В свою очередь, целостность системы достигается с помощью процессов интеграции. Именно интеграция элементов системы детерминирует появление новых свойств системы, не свойственных отдельным элементам этой системы. Таким образом, основным показателем интеграции является то, что эффективность функционирования этой системы будет больше суммы эффективностей функционирования ее подсистем.

Рассмотрим профессиональное образование в аспекте его структуры. В этой связи необходимо определить иерархию и структурные компоненты системы профессионального образования, а также взаимосвязи между ними.

В рамках системы профессионального образования можно выделить систему базового и дополнительного профессионального образования. В свою очередь, в системе дополнительного профессионального можно выделить 4 уровня: региональный уровень (институты повышения квалификации), муниципальный уровень (методические центры), уровень учреждения (местный – от места работы) и личностный уровень (самообразование).

Как правило, при рассмотрении уровней образования четвертый (личностный) уровень не рассматривается. На наш взгляд это неверно, ведь обучающийся является не только участником взаимодействия в рамках перечисленных уровней, но и «учителем самого себя». Кроме того, непрерывность образования достигается именно благодаря включению личностного уровня в систему дополнительного образования. В противном случае такая система будет дискретной.

Таким образом, можно говорить об интеграции базового и дополнительного профессионального образования, а также об интегра-

ции регионального, муниципального, местного и личностного повышения квалификации. Необходимость интеграции базового и дополнительного профессионального образования уже заложена в новом Законе РФ «Об образовании». В этом Законе эти подсистемы объединены в один уровень образования (высшее), чего не было до этого.

Мы разделяем научные взгляды П.Г. Щедровицкого, о том, что система дополнительного образования (повышения квалификации) является центром непрерывного образования и личностного развития, осуществляя всемерное повышение уровня образованности и развитости отдельных людей [2]. Этому есть несколько объяснений. Во-первых, базовое профессиональное образование осваивается на протяжении 4-6 лет без учета тех реальных условий, в которых придется работать специалисту. Повышает свою квалификацию специалист на протяжении всей своей профессиональной деятельности, т.е. десятки лет. Причем, процесс этот носит реальный (реальное поле проблем) и включенный (специалист действует на реальном проблемном поле) характер. Именно в процессе повышения квалификации специалист постигает искусство своей профессии и может стать мастером своего дела.

Понятие «интеграция» в 1857 году ввел в науку Г. Спенсер, связав его с понятием «дифференциация». Если в науке интегративность проявляется в установлении связей между различными концепциями, направленными на целостное представление и построение пространства исследования, то дифференцированность реализуется в праве функционирования одного (доминирующего) методологического направления, что позволяет исследователю реализовывать оригинальную индивидуальную позицию. Это положение можно обобщить на любую профессиональную деятельность, понимая при этом интегративность как целостное и общее изучение проблемного поля будущего специалиста (отражает цели базового профессионального образования), а дифференцированность – как реализация индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе общих закономерностей (отражает цели дополнительного профессионального образования). Необходимость взаимосвязи этих целей очевидна, но пока это слабо реализуется. Ведь характер и объем использования результатов базового профессионального образования на практике является явно недостаточным.

Поэтому, на наш взгляд, именно интеграция образовательной проблематики, содержания образования, профессорско-преподавательских кадров базового и дополнительного профессионального образования с целью выхода на решение реальных профессиональных проблем работающего специалиста является определяющей в ближайшем десятилетии.

Рассмотрим профессиональное образование как процесс обучения и воспитания. В широкой педагогической общественности распространено мнение о том, что доминирующим предметом интеграции в образовании является его содержание. Это часто приводит к тому, что в процессе обучения происходит простое «наложение» вновь осваиваемого содержания образования на уже существующее в сознании обучающихся. Вследствие этого – переизбыток невостребованной информации, двойственность ее восприятия, снижение актуальности процесса обучения.

Как справедливо отмечает А.Я. Данилюк, в образовании интегрируется не содержание как таковое. В образовательной системе происходит последовательная интеграция знания и сознания. А деятельность педагога обеспечивает этот процесс [3]. В процессе этой интеграции происходит не «наложение», а переосмысление, рефлексия и коррекция существующих знаний.

Как мы видим, проблемы регуляции (при рассмотрении уровней образования) и саморегуляции являются определяющими при желании неформального решения задач интеграции отечественного образования.

На наш взгляд, основная причина кризиса образования состоит именно в слабой регуляции системы образования. Это проявляется в социальной, уровневой регуляции, в регуляции между педагогической наукой и практикой, внутри самой педагогической науки (например, аттестация научных работников), а также в саморегуляции. Низкий уровень социальной регуляции определяется нарушением бесспорной взаимосвязи общества и государства с одной стороны и образования с другой, ведь принципиальные изменения российского общества и государства не сопровождаются адекватными реальными изменениями отечественного образования. И даже те инновации, которые вводятся Минобрнауки РФ (ЕГЭ, компетентностная парадигма, повышение престижа педагогического труда и др.) встречают серьезные противодействия со стороны лоббистов или просто не могут быть эффективно реализованы большинством специалистов системы образования.

При рассмотрении профессионального образования с позиций личности необходимо определиться с социальным заказом системе образования. Как справедливо отмечает Д.И. Фельдштейн «сегодня общество нуждается в типе человека, способного жить в непрерывно изменяющемся мире с учетом его собственных качественных изменений» [4, с. 4]. Именно уровень сформированности ключевых компетенций позволяет человеку адаптироваться к новым условиям и достойно жить в непрерывно изменяющемся мире. При этом изменяется

не только общество, но и сам человек, а значит важнейшей задачей образования является развитие ключевых компетенций обучающихся, ядром которых является саморегуляция. Поэтому компетентностный подход в образовании – является действенным механизмом преодоления существующего кризиса.

Как известно, связь психики и деятельности является бесспорной в психологии. Именно психика личности регулирует индивидуальное поведение на основе отражения внешней реальности и соотнесения ее с потребностями человека. Психика как свойство проявляется только во взаимодействии ее с окружающей средой.

Таким образом, внешней стороной социального заказа системе образования является развитие ключевых компетенций обучающихся, ядром которых является саморегуляция, а внутренней стороной – развитие психики личности. С опорой на идеи Б.Ф. Ломова нами доказана необходимость и достаточность развития следующих ключевых компетенций обучающихся: когнитивной (включая знания и интеллект), регулятивной (включая саморегуляцию) и коммуникативной [5].

Проблема взаимосвязи и взаимозависимости ключевых компетенций (их интеграция) должна являться приоритетной для психолого-педагогических наук. Ведь если взаимозависимость языка и мышления установлена, то о зависимости регулятивной компетенции от когнитивной и коммуникативной компетенций существуют достаточно спорные утверждения. И хотя влияние интеллекта на регуляцию психической и поведенческой активности сформулировал еще в 1924 году Л.Л. Терстоун, как здесь не вспомнить слова Альберта Эйнштейна о том, что «не следует обожествлять интеллект, ведь у него есть могучие мускулы, но нет лица».

#### Литература

1. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
2. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М., 1993.
3. Данилюк, А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.Я. Данилюк. – Ростов н/Д., 2001.
4. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в XXI веке / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. – № 1.
5. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10.

# **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ЯМАЛО–НЕНЕЦКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА)**

**Е.М. СТАНКЕВИЧ**

Россия, г. Салехард Ямало-Ненецкого автономного округа,  
Региональный институт развития образования

В современных социально-экономических условиях образование должно стать важнейшим фактором формирования нового качества экономики и общества, сохранения места России в ряду ведущих стран мира, что утверждает опережающую роль образования, его способность обеспечить развитие других сфер общественной практики. В связи с развитием информационных технологий – локальных и глобальных электронных сетей, мультимедийных средств обучения, стремительной бытовой компьютеризацией, в ближайшее время предстоит существенное изменение форм, содержания, быть может, и смысла дополнительного профессионального образования.

Развитие повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) в современных условиях – явление вызывающее огромный интерес учёных и практиков, что обусловило предпринятую нами попытку разработать и реализовать систему организации дистанционного повышения квалификации (ДПК) руководителей ОУ, представленную в данной статье в виде основных мероприятий.

Первое направление: нормативно – правовое обеспечение дистанционного повышения квалификации руководителей ОУ включало в себя разработку ряда основных документов. К ним, прежде всего, следует отнести: «Мероприятия стратегического характера по созданию системы ДО региональной системы ДПО»

Для реализации мероприятий важным моментом являлся факт разработки Положения «О дистанционном обучении в системе ДПО работников образования Ямало-Ненецкого автономного округа». Оно включает в себя следующие компоненты: область применения, нормативно-правовые основы, принципы ДО в системе ДПО, цели и задачи, структура, функции, формы и методы, организация, правила приёма, документация, проверка и оценка результатов обучения,



итоговая аттестация, документ об обучении и др. В рамках мероприятий, была осуществлена разработка ряда положений о структурных компонентах системы дистанционного повышения квалификации: Центр дистанционного обучения (ЦДО), информационно – ресурсного центра (ИРЦ) и др.

Второе направление: материально-техническое и информационное обеспечение дистанционного повышения квалификации руководителей ОУ. Данное направление предполагает наличие необходимых информационных ресурсов: компьютеров, наличие доступа в Internet и др. Для успешной организации образовательной деятельности нужна информационная база, которая должна быть основана, с одной стороны на теоретических подходах к решению проблем управления образованием, а с другой стороны, должна быть подпитана практическими наработками руководителей школьных коллективов.

Информационное обеспечение ДО руководителей ОУ потребовало создания и развития единой образовательной информационной среды. Одним из приоритетных направлений развития единой образовательной информационной среды стало наполнение ее качественным содержанием. Это направление повлекло за собой объединение кадровых ресурсов всего ГОАУ ДПО ЯНАО «РИРО», а также научных и управленческих работников образовательных учреждений, являющихся модераторами в реализации концептуальных подходов модернизации управления школьным образованием.

Информационное обеспечение ДО руководителей ОУ вызвало необходимость построения надежных коммуникационных сетей на региональном уровне и создание ресурсных центров, а также локальной сети на базе ИРО. Благодаря сетевым сообществам, руководители ОУ смогли получить дистанционную поддержку в образовательной, профессиональной и социальной сфере, не покидая своих рабочих мест. Эксперимент показал, что общение в сети делает процесс обучения более доступным и организационно много проще, чем классическое обучение.

Необходимо было также осуществлять работу по выявлению руководителей ОУ, имеющих базовые навыки работы на компьютере и в Интернете, что было важным в экспериментальной работе.

Третье направление: кадровое обеспечение дистанционного повышения квалификации руководителей ОУ: подготовка преподавателей системы повышения квалификации и руководителей образовательных учреждений к осуществлению деятельности по дополнительному профессиональному образованию в условиях ДО.

В рамках этого направления была осуществлена целевая подготовка преподавателей Института для осуществления повышения квалификации руководителей ОУ в режиме ДО.

Нами установлено, что руководителям ОУ, занимающимся в сети, необходимо учитывать, что если раньше они не имели опыта компьютерной коммуникации, кривая обучения не может быть крутой. Необходимо стараться сделать свое участие кратким, содержательным и по делу. Работать над систематизацией и сохранением учебного материала для последующего просмотра. Большинство трудностей при сетевом методе обучения, как показал эксперимент, бывает связано с техническими проблемами (неадекватная техническая поддержка, недостаток компьютерной грамотности), недостатком обратной связи с преподавателем или неоднозначностью инструкций. Недостаток компьютерной грамотности был компенсирован за счёт специальной организованной подготовки. Освоение информационных технологий в процессе повышения квалификации руководителей ОУ в большей части осуществлялось по многоступенчатому принципу, заключающемуся в последовательном освоении различных технологий – от основ работы с компьютером до специализированных программ. На каждом этапе, как правило, фиксировалась способность педагога усвоить те или иные навыки по работе с конкретной программой. Например – Excel, Word, PowerPoint, InternetExplorer и др.

Четвёртое направление: научно-теоретическое обеспечение дистанционного повышения квалификации руководителей ОУ, которое, в нашем случае, заключается в разработке и реализации структурно-функциональной модели ДО в системе повышения квалификации, ориентированной на социально-профессиональные потребности обучающихся и региональные потребности в профессионально-компетентных руководителях ОУ.

Реализации программ ДПК руководителей ОУ позволяет признать, что успешность дистанционного обучения зависит: во-первых, от наличия у участников мотивов к овладению содержанием дистанционного курса; во-вторых, от создания в учебном пространстве развивающей управленческой среды – особого пространства взаимодействия руководителей ОУ, в котором участник чувствует себя личностно включенным в диалог с преподавателем, в телекоммуникацию участников – друг с другом; в-третьих, курсы ДПК строятся на осуществлении в учебном пространстве поэтапной рефлексии деятельности; в них важна концентрация личностного опыта применения и переживания, чувствования, осознания этого.

Основополагающими позициями в организации учебного процесса в соответствии с вышеозначенной идеей были определены следующие: 1. Учебный процесс в системе ДПК должен быть организован таким образом, чтобы: стать для его участников событием, обладающим эмоциональным и личностно-значимым воздействием; вызывать у участника потребность доосмысления происходящего; стимулировать обучаемых к самостоятельному освоению необходимых знаний, развитию личностно и социально значимых управленческих умений и др. 2. Организация учебного процесса основывается на ведущей позиции, что деятельность учения в рамках курса должна быть адекватна передаваемым знаниям о способах деятельности; проблемно-поисковый подход в обучении обеспечивается через решение участниками проблемных управленческих ситуаций и т.д.

Пятое направление: научно-методическое обеспечение дистанционного повышения квалификации руководителей ОУ. Оно представляет собой разработку Концепции ДО в системе образования Ямало-Ненецкого округа, определение содержания курсов ПК и четкого определения их цели и задач, с учётом специфики и назначения управленческой деятельности руководителя ОУ, обусловленной модернизацией системы образования.

Ямало-Ненецкий АО – это округ с малонаселённой территорией, многие районы которого очень отдалены от центра, и таким районам очень необходима качественная и эффективная дистанционная поддержка тьюторов ЦДО. Поэтому стержневым мероприятием, по внедрению дистанционного обучения и поддержки руководителей ОУ на более высокий уровень, является разработанная нами и утверждённая на ученом совете института программа «Модератор сетевого управленческого сообщества».

Таким образом, реализация программы ДПК руководителей ОУ показала, что модератор оказывает помощь каждому руководителю ОУ в поиске профессионального сообщества или в создании своего сообщества администраторов, которое соответствовало бы их целям и потребностям. Он может помочь в повышении квалификации руководителю ОУ посредством дистанционного обучения в соответствии с его индивидуальной траекторией. Мы пришли к выводу, что модератор может способствовать созданию дистанционной системы, объединяющей в образовательное пространство несколько разнородных сред существования слушателей: образовательную, профессиональную и социальную – в которых осуществляется образование, особенностью программы является идея интеграции этих трех сред.

## ЦЕЛИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

**Л.Л. МЕНЬШЕНИНА**

Россия, г. Калининград, Калининградский торгово-экономический колледж филиал Российской Академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Воспитательная работа в колледже – важнейший элемент социального заказа к образованию. Традиционно российское профессиональное образование решало задачи интеграции профессионального обучения, профессионального воспитания и социализации учащейся молодежи. Вхождение на рынок труда и ответственное поведение на трудовом посту определяется сформированной системой ценностей и опытом общественно-полезной деятельности. К современным психолого-педагогическим наукам предъявляются требования активного исследования проблем «структурирования новой системы образования, ... сформулированные новые принципы организации, полагающие новое понимание сферы жизнедеятельности человека при удержании всего значимого, действенного в его культурном воспроизводстве» [3, с. 14]. Развитие культурного потенциала студента колледжа происходит в рамках учебно-воспитательного процесса, где каждая учебная дисциплина посредством внедрения культурологического компонента расширяет культурную картину мира обучающегося. Внеучебная деятельность студентов в образовательном учреждении имеет собственную ценность, так как содержит свойства открытости, свободы, инициативности, что повышает мотивацию самовоспитания и, следовательно, социализации.

Вместе с тем возможности внеучебной деятельности намного шире и глубже, чем организация жизнедеятельности студентов по интересам. Здесь студенты могут получать новые знания, новый опыт. Здесь возможна организация досуга. Относительная устойчивость пространственно-временных характеристик внеучебной деятельности студентов может быть использована для целенаправленного общекультурного образования студентов. Речь идет об организации традиционных видов дополнительного образования: эстетического, физкультурного, технического.

Актуальность и новизна достаточно традиционных видов дополнительного образования состоит в интеграции двух явлений: «свободное время студента» и «опыт духовной жизни». Первое – принадлежит к досугу студента, второе – к освоению различных видов ис-

кусств. Эффективность дополнительного образования обеспечит интеграция досуговой и культуротворческой деятельности, поскольку существует возможность сочетать занятия любительской деятельностью в свободное от учебы время в рамках внеучебной деятельности колледжа.

Какая цель дополнительного образования в вузе позволит развивать культурный потенциал студента? По-нашему мнению, это должна быть досуговая культура студента с конкретизацией вида культурной деятельности. Культурно-досуговая деятельность студентов, как правило, направлена на организацию их свободного времени. Выделение в спектре целей воспитательной работы колледжа интегрированной цели – досугово-эстетическая, досугово-техническая, досугово-спортивная культура студента – позволит организовать целенаправленную работу педагогов дополнительного образования, стремящихся обеспечить высокие предметные (музыкальные, спортивные, техническое, лингвистические) результаты воспитанников, выбравших в качестве профессии другие профили и рассматривающих дополнительное образование в качестве культурно организованного досуга.

Какой вид дополнительного образования необходимо и целесообразно развивать в колледже? Принимая во внимание специфику студентов, обучающихся в этом виде среднего профессионального образования, имеющих более развитую гуманитарную составляющую в личностном профиле, логично предположить, что наиболее востребованными будут эстетические виды дополнительного образования. Можно связать виды дополнительного образования с направлениями воспитательной деятельности: нравственное, гражданско-патриотическое и правовое, межнациональное, профориентационное, научное творчество, физическое воспитание, эколого-валеологическое, культурно-эстетическое [2, с. 59–60]. Однако, по нашему мнению, не следует полагаться на очевидные шаблоны: гуманитарии – искусство, технику – конструирование или всем – все. Важнее выяснить актуальные предпочтения студентов. Именно «предпочтение – осуществляемая психикой и сознанием, обеспечивающая ее избирательность операция (процедура) преодоления неопределенности путем выбора из множества альтернатив, имеющихся в тот или иной момент времени, а также ее результат в виде соответствующего суждения, решения или действия ... образует основу нашего избирательного восприятия действительности, отношения к ней и поведения» [1, с. 11]. Учет предпочтений окажет стимулирующую функцию в организации того или иного вида дополнительного образования в образовательных учреждениях.

Итак, каким образом менеджеру образования выбрать наиболее востребованный вид дополнительного образования? Раскроем наш опыт организации дополнительного музыкального образования в Калининградском торгово-экономическом колледже.

Администрацией колледжа был организован опрос предпочтений студентов с помощью методики «Сфера интересов» О.И. Моткова. Им предлагалось оценить по 5-ти балльной системе степень значимости 23-х видов интересов: 1. Телевидение, радио. 2. Общение в семье. 3. Учеба. 4. Спорт, занятия физической культурой. 5. Общение с противоположным полом. 6. Домашний труд. 7. Общение с педагогом, руководителем. 8. Музыка. 9. Бизнес. 10. Кино. 11. Коллектив группы. 12. Одежда. 13. Самовоспитание личности. 14. Общение с друзьями. 15. Живопись, рисование, лепка. 16. Походы. 17. Экскурсии, краеведение. 18. Техническое творчество. 19. Общение с природой. 20. Чтение художественной литературы вне школьной программы. 21. Изготовление различных предметов своими руками. 22. Другие виды художественного творчества. 23. Ничегонеделание. При обработке данных во внимание принимались позиции с оценками «4», «5» соответственно «значима», «очень значима».

Какие предпочтения характеризуют досуг калининградских студентов колледжа? Перечислим интересы по убыванию: 1. Общение в семье. 2. Общение с друзьями. 3. Учеба. 4. Музыка. 5. Самовоспитание. 6. Общение с противоположным полом. ... 8. Чтение художественной литературы. ... 12. Занятия спортом, физической культурой. ... 16. Походы. ... 22. Техническое творчество. 23. Просмотр телевидения. Как видно, музыка как вид досуга занимает первое место среди других его видов. На этом основании было организовано дополнительное музыкальное образование. С учетом данных о музыкальных предпочтениях, о музыкальном опыте был выбран вид музыкального образования – вокальное искусство. Целью дополнительного образования определено «развитие досугово-музыкальной культуры личности». Формой организации дополнительного музыкального образования стала «музыкальный салон», имеющий возможность представить вокальную музыку во всем ее разнообразии и включить студентов в разнообразные виды этого вида культурно-досуговой деятельности: отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество. При такой организации дополнительного музыкального образования создались условия для решения задачи «повышение культурного потенциала каждого растущего человека как условие накопления интеллектуального капитала общества и условие его дальнейшего культурно-исторического развития» [3, с. 15]. Определённой гарантией результа-

тивности достижения цели развития досугово-музыкальной культуры студента является опора на функции досуговой деятельности и реализацию на занятиях-встречах музыкального салона всех видов культурно-досуговой деятельности.

#### Литература

1. Алишев, Б.С. Предпочтение как функция психики / Б.С. Алишев // Ученые записки Казанского университета. Т. 135. Серия «Гуманитарные науки». Кн. 5. – Казань, 2011. – С. 3–16.

2. Основы работы со студенчеством: учеб. пособие / Т.Э. Петровой, В.С. Сенашко. – М. : Альфа-М. : ИНФРА-М, 2013. – 288 с.

3. Фельдштейн, Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – № 1. – 2013. – С. 3–16.

**ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЗГЛЯД НА НЕОБХОДИМОСТЬ ОБУЧЕНИЯ СТАНДАРТИЗАЦИИ****Е.Ю. ПЕВНАЯ**Россия, г. Калининград,  
Балтийский федеральный университет им. И. Канта

В настоящее время одной из наиболее актуальных задач является стандартизация образования Российской Федерации с целью повышения конкурентоспособности российского образования в целом, выявления пробелов, соответствия постоянно повышающимся и совершенствующимся мировым стандартам, для сохранения единого образовательного пространства страны и развития качества труда не только у профессионалов, но и у любого заинтересованного в этом человека. Как известно, советская система образования была абсолютно унифицированной и считалась идеальной для формирования и воспитания качеств личности, тем не менее, она уже не соответствует потребностям современного российского рынка труда [1, 2]. Качество становится ключевой проблемой в образовании. Введение государственных образовательных стандартов обусловлено всевозрастающими потребностями современного российского общества в получении качественных услуг в этой сфере [5].

Так что же такое стандарт и стандартизация?

Стандарт (от англ. standard – норма – образец), в широком смысле слова – образец, эталон, модель, принимаемые за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов. Стандарт как нормативно-технический документ устанавливает комплекс норм, правил, требований к объекту стандартизации. Стандарт может быть разработан как на материальные предметы (продукцию, эталоны, об-



разцы веществ), так и на нормы, правила, требования в различных областях. В переносном смысле – шаблон, трафарет, не содержащий ничего оригинального [4].

Стандартизация – процесс установления и применения стандартов [4].

Хотелось бы отметить, что в российской педагогической лексике слово «стандарт» появилось только в 1992 году. В то же время, в странах Европейского Союза существуют организации, занимающиеся вопросами стандартов и стандартизации как мощного инструмента для внедрения на рынок новых технологий и управления бизнесом в будущем. По словам кандидата педагогических наук, Елены Викторовны Разумовой, «процесс интеграции и глобализации способствовал созданию мировых стандартов, проблемами, разработкой и реализацией которых занимались международные организации. Первой была Международная организация по стандартизации – International Organisation for Standardization, главная цель которой содействовать развитию стандартизации, прежде всего, в технической сфере. Позже созданы «Инициативный центр педагогических исследований» (CERL), «Европейский центр развития профессиональной подготовки» (CEDEFOR)», Европейская Академия Стандартизации – EURAS (European Academy for Standardization, <http://www.euras.org/>), опыт которых может стать полезным.

В ряде европейских стран были разработаны и запущены некоторые проекты в целях содействия обучению стандартизации. Тем не менее, требуется значительное расширение масштабов, чтобы на всей территории Европы всем органам государственной власти и образовательным учреждениям было известно о пользе обучения стандартизации и включения курсов и тренингов по стандартизации в свои учебные программы.

CEN (European Committee for Standardization – Европейский Комитет по Стандартизации), CENELEC (European Committee for Electrotechnical Standardization – Европейский Комитет по Электротехнической Стандартизации) и ETSI (European Telecommunications Standards Institute – Европейский Институт Телекоммуникационных Стандартов) являются тремя европейскими организациями, занимающимися вопросами поддержки и продвижения обучения стандартизации.

Что же такое обучение стандартизации?

Обучение стандартизации (EaS – Education about Standardization) представляет собой обучение стандартам и стандартизации школьников, студентов, руководителей, менеджеров, работников в сфере бизнеса и людей, занимающихся непрерывным образованием. Уровень

образования должен быть тщательно подобран, учитывая данные целевые аудитории. Он может включать в себя использование и преимущества стандартов, стратегическую важность стандартизации для бизнеса и конкурентоспособности Европы, методы реализации стандартов на предприятиях, а также методы участия в стандартизации и влияния на содержание будущих стандартов.

Как происходит процесс обучения стандартизации в Европе?

Прежде всего, нужно вступить в группу обучения стандартизации, находящуюся под управлением европейского координационного совета. В этой группе занимаются анализом, а именно пониманием образовательных систем в различных странах Европейского Союза, выявлением пробелов и барьеров в обучении стандартизации. Члены группы должны посещать различные конференции, например, организованные EURAS, а также подготавливать рекламные материалы для продвижения своих идей. Имеется возможность взаимодействовать с различными европейскими организациями, заинтересованными в обучении стандартизации, а также создавать и поддерживать рабочие отношения с партнерами.

В настоящее время разрабатывается основа для стандартизации как научной дисциплины, создаются учебно-методические материалы, идёт подготовка преподавателей, даются уроки, а также разрабатываются и осуществляются проекты с учётом конкретных потребностей заинтересованных сторон; имеется возможность стажировки.

В 2010 году тремя европейскими организациями (CEN, CENELEC, ETSI) был разработан курс в области обучения стандартизации. Этот курс был создан для формирования навыков и знаний у различных целевых аудиторий. В зависимости от потребностей были разработаны программы для повышения стандартов повседневной жизни, изучения и формирования стандартов, понимания преимуществ использования стандартов в бизнесе, а также использования полученных знаний в будущем. Вследствие чего будет наблюдаться содействие торговле и доступа на мировой рынок, предоставление бизнесу инвестиционного доверия, стимулирование инноваций, регулирование развития новых рынков, улучшение возможностей трудоустройства европейской рабочей силы.

В курсе европейских организаций по вопросам обучения стандартизации указано о возрастающей за последние десятилетия важности стандартов и стандартизации для развития бизнеса и общества в целом. Использование стандартов обеспечивает целый ряд преимуществ, таких как: содействие развитию торговли мирового рынка, устранение технических барьеров в торговле, повышение конкуренто-

способности, развитие бизнеса путём нормирования существующих знаний и проверенных технологий.

Будучи политическим инструментом, который облегчает регулирование, направленное на развитие новых рынков продукции и услуг, а также единого европейского рынка, стандартизация способствует инновациям, которые являются необходимыми для экономического роста, особенно в развитых странах путем создания новых технологий на рынке и обеспечения взаимодействия и совместимости между новыми и существующими продуктами, услугами, процессами и системами.

В настоящее время обучение стандартизации в Европе не развито в достаточной мере, что привело к дефициту в понимании, использовании и развитии стандартов.

В других регионах мира, особенно в Азии, увеличилось исследование, посвящённые вопросам стандартизации, с вытекающими преимуществами. В среднесрочной и долгосрочной перспективе, отсутствие знаний, навыков и научных исследований стандартизации в Европе приведёт к снижению конкурентоспособности европейских предприятий.

Европа должна поддерживать конкурентоспособность европейских предприятий на мировом уровне и подготавливать нынешних и будущих руководителей, менеджеров и работников к меняющимся потребностям развивающихся рынков. Ключевым фактором в этом будет обучение стандартизации, используя широкий спектр подходов к обучению, в том числе традиционных и инновационных методов. Это должно повысить возможности трудоустройства европейских рабочих, поскольку они гораздо лучше будут понимать уровень значимости использования стандартов и, как участвовать в процессе стандартизации.

Страны-члены Европейского Союза призывают к созданию аналогичных структур на национальном уровне для обеспечения достаточного обучения стандартизации в своих странах.

Основные заинтересованные стороны должны быть вовлечены в деятельность, направленную на целевые группы. Увеличение количества и уровня обучения стандартизации в Европе должно быть совместной работой, в которой ключевые заинтересованные стороны будут работать вместе для достижения наилучших результатов.

Только путём сотрудничества, взаимодействия и партнерских отношений с посредниками и бенефициарами, нынешние и будущие поколения будут иметь достаточные навыки и знания о стандартизации [3].

Безусловно, зарубежные исследования в области стандартизации являются очень важными для развития и продвижения российско-

го образования, повышения качества учебного процесса, а также лучшего российских специалистов на мировом рынке труда.

#### Литература

1. Образование в СССР, Wikipedia [Электронный ресурс]. – URL : [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5\\_%D0%B2\\_%D0%A1%D0%A1%D0%A1%D0%A0](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B2_%D0%A1%D0%A1%D0%A1%D0%A0).
2. Петрунько, А.В. Стандарты второго поколения. Найди пять отличий [Электронный ресурс] / А.В. Петрунько. – URL : [http://www.school256.com/Dokument/FGOS/5\\_otlichij.doc](http://www.school256.com/Dokument/FGOS/5_otlichij.doc)
3. Masterplan on Education about Standardization [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.euras.org/uploads/files/EaS%20Masterplan%20-def.pdf>.
4. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL : [http://enc-dic.com/enc\\_big/Standart-56858.html](http://enc-dic.com/enc_big/Standart-56858.html).
5. Научно-методический и информационный журнал «Стандарты и мониторинг в образовании», «О стандартах в системе дополнительного образования». – 2008 г. – № 63. – С. 4.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОЛЯ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ**

**Н.М. НАМ, М.И. МАЛОЗЕМОВА**

Россия, г. Миасс Челябинской обл., Муниципальное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 26

Носить звание учителя сегодня – это особая ответственность. Динамичные темпы развития современного общества, рост конкуренции на рынке труда диктуют подобные изменения во всех сферах человеческой жизни. Современный этап развития школьного образования отличается особой нестабильностью: появляются новые требования к качеству образования и соответственно новые требования к педагогам.

В концепции ФГОС общего образования прописаны требования к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному процессу образования в течение всей жизни». Перед

образовательными учреждениями стоит задача по созданию условий для такой образовательной среды, где был бы максимально реализован потенциал и учащегося и педагогического коллектива. Соответственно методическая работа должна быть построена в системе со всем образовательным процессом, и учитель должен постоянно находиться в творческом поиске. Таковы сейчас требования времени.

С этой целью в системе методической работы гимназии продуман блок мероприятий по сопровождению педагогов в условиях перехода на ФГОС нового поколения, а также создание целостной структуры методической работы.

Основной задачей научно-методической работы гимназии является повышение уровня профессионального мастерства педагогов путём включения их в инновационные процессы, оказание адресной методической помощи и развитие мотивации всех участников образовательного процесса для повышения качества гимназического образования.

Безусловно, учитель не может один, в отрыве от образовательного процесса, планировать свою работу. Для этого в гимназии создан научно – методический совет, основными направлениями работы которого являются:

- работа школьных методических объединений;
- повышение информационно-педагогического уровня учителей гимназии;
- научно-методическая, исследовательская и инновационная работа учителей;
- повышение квалификации педагогов;
- обобщение и распространения опыта работы;
- проведение научно-практических конференций;
- вовлечение в дистанционные, очные и заочные олимпиады, конкурсы учащихся и учителей;
- работа с молодыми и вновь пришедшими в гимназию учителями;
- работа с одаренными детьми.

В нашей гимназии предъявляются повышенные требования к квалификационному полю педагогов. В связи с этим учителя проходят курсовую переподготовку один раз в три года на базе ГБОУ ДПО «Челябинского института переподготовки квалификации», КОГОАУ ДПО (ПК) «Института развития образования Кировской области», Педагогического университета «Первое сентября» им. М.В. Ломоносова. На сегодняшний день наши педагоги выбирают различные формы прохождения курсов: от традиционных (очной и очно-заочной форм), до новых форм (модульно – накопительной, дистанционной).

Остальное время от педагога требуется составление собственного маршрута профессиональной развивающей среды.

Этапы данного маршрута можно представить схематично (рис. 1).



Рис. 1. Этапы маршрута

Эффективность внедрения модели инновационного поля педагогов во многом зависело от готовности учителей гимназии к инновациям. Сущность инновационного потенциала педагогического коллектива заключается в его способности к саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов и технологий. С этой целью в гимназии был проведен мониторинг, в ходе которого были определены следующие показатели: восприимчивость и отношение учителей к новшествам, подготовленность их к освоению инноваций, уровень новаторства учителей в школьном коллективе, уровень творческой активности педагогов, развитость их коммуникативных связей.

Результаты анкетирования показали, что сильной потребностью в достижении высоких результатов и потребностью в контактах с интересными людьми руководствуются 44% педагогов; желанием создать хорошую, эффективную школу для детей – 66%; потребностью в новизне, обновлении, смене обстановки, преодолении рутины – 28%; потребностью в самовыражении, самосовершенствовании – 25%; материальными причинами: повышением заработной платы, возможностью пройти аттестацию и т.д. – 25%.

Таким образом, в своей инновационной деятельности педагоги в первую очередь руководствуются мотивами, связанными с достиже-

нием высоких результатов и потребностью в контактах с интересными и творческими людьми, с желанием создать хорошую и эффективную школу для детей и с материальными причинами: повышением заработной платы, возможностью пройти аттестацию и т.д. Мотивы, связанные с самоусовершенствованием, также играют у педагогов значительную роль.

Так как у педагогов гимназии преобладают мотивы, связанные с возможностью самореализации личности, следовательно, можно говорить о достаточно высоком уровне инновационного потенциала педагогического коллектива.

Диагностика уровня готовности педагогического коллектива к инновационной деятельности позволила разработать программу развития инновационного поля педагогов (таблица 1).

Таблица 1

**Программа развития инновационного поля педагогов**

Этап	Цель	Содержание инновационной деятельности
I. Подготовительный (2009–2010 гг).	Обеспечить готовность педагогического коллектива к освоению новшеств.	1. Диагностика уровня инновационного потенциала педагогического коллектива. 2. Создание информационного поля: – формирование школьного банка новшеств в сфере образования; – проведение научно-методических советов по актуальным проблемам; – изучение педагогами методической литературы; – курсовая подготовка педагогов. 3. Установление связей с институтами, привлечение научных работников в качестве научных руководителей и консультантов. 4. Создание мотивации на достижение успеха.
II. Организационный этап (2010 – 2011 гг).	Усилить мотивационную готовность, обеспечить теоретическую готовность педагогического коллектива к освоению новшеств.	1. Внесение изменений в методическую деятельность. 2. Развитие исследовательских умений учителей. 3. Организация взаимодействия уроков, круглых столов, защит программ, творческих отчетов и т.д.
III. Практический этап (2011 –2012 гг).	Обеспечить практическую готовность педагогического	1. Промежуточная диагностика уровня инновационного потенциала педагогического коллектива. 2. Совершенствование системы научно-

	<p>коллектива к освоению новшеств.</p>	<p>методической работы, организация ее на трех уровнях:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– первый – традиционная деятельность школьных методических объединений;</li> <li>– второй – временные творческие коллективы;</li> <li>– третий – творческие лаборатории.</li> </ul> <p>3. Создание внутришкольной системы повышения квалификации (теоретические семинары, деловые игры, дискуссии, проектные семинары, тренинги, практикумы, фестивали педагогических инноваций, работа «Школы ИКТ учителя, организация методических выставок).</p> <p>4. Изменение характера нововведений: от локальных до комплексных, касающихся всех сторон деятельности школы: содержания образования, технологий обучения, воспитания и развития учащихся.</p> <p>5. Совершенствование структуры управления, активное участие педагогов.</p> <p>6. Разработка учителями рабочих программ по предметам, авторских программ, учебных курсов, элективных курсов, кружков и факультативов, программ дополнительного образования.</p> <p>7. Активное участие педагогов в методической работе на муниципальном уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– участие в конференциях; работе межшкольного методического центра, экспертных комиссиях;</li> <li>– обобщение опыта в виде публикаций на различных уровнях;</li> <li>– участие в конкурсах профессионального мастерства;</li> <li>– участие в конкурсе методических разработок;</li> <li>– участие в работе городских методических объединений.</li> </ul>
<p>IV. Заключительный этап (2012 – 2013 гг).</p>	<p>Выявить расхождения между желаемым и реальным уровнями инновационного потенциала педагогического коллектива</p>	<p>1. Диагностика уровня инновационного потенциала педагогического коллектива. Оценка в системе показателей:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– восприимчивость педагогов к новому;</li> <li>– подготовленность к освоению новшеств;</li> <li>– степень новаторства педагогического коллектива;</li> <li>– степень творческой активности.</li> </ul> <p>2. Установление причин рассогласования ме-</p>



		жду желаемыми и реальными уровнями инновационных потенциалов. 3. Составление программы деятельности педагогического коллектива по дальнейшему развитию инновационного потенциала.
--	--	--

Внедрение программы по формированию инновационного поля педагогов позволило получить следующие результаты:

2011 год.

1. Гимназия стала победителем муниципального конкурса воспитательных систем и лауреатом (2 место) на Российском уровне.
2. Победители областного конкурса «Оазис».
3. Участники Российского конкурса здоровьесберегающих программ «Зажги звезду радости».
4. Педагог гимназии стал победителем областного конкурса «Самый классный Классный», лауреатом Всероссийского конкурса в номинации «Воспитать человека».
5. Педагог гимназии является членом областного клуба классных руководителей.
6. 4 педагога стали победителями муниципального конкурса методических разработок и элективных курсов.

2012 год.

1. Лауреаты областного конкурса научно-методических материалов (2 место) «Новой школе новые стандарты» в номинации «Лучшая основная образовательная программа начального общего образования общеобразовательного учреждения».
2. Педагог гимназии стал победителем Муниципального фестиваля инноваций в образовании «Введение ФГОС в начальной школе».
3. Педагоги гимназии постоянно представляют свой опыт в межшкольном методическом центре.
4. 2 педагога представили свои работы на Конкурс инноваций национальной Премии «Элита российского образования» в номинациях «Успешное развитие личности ученика в познавательной сфере» и «Лучший классный руководитель 2012 г.».
5. Проведение мастер-классов на муниципальном уровне с участием педагогов гимназии.

#### Литература

1. Бысик, Н.В. Изменить позицию педагога / Н.В. Бысик // Директор школы. – 2007. – № 2.
2. Бычков, А.В. Инновационная культура / А.В. Бычков // Профильная школа. – 2005. – № 6.

3. Лазарев, В.С. Понятие педагогической и инновационной системы школы / В.С. Лазарев // Сельская школа. – 2003. – № 1.
4. Поташник, М.М. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / М.М. Поташник. – М. : Новая школа, 1994.
5. Пугачёва, Н.Б. Психолого-педагогическое обеспечение инновационной деятельности общеобразовательного учреждения / Н.Б. Пугачёва // Завуч. – 2005. – № 3.

## **УПРАВЛЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТОЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**О.Б. ПРОХОРОВА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

Профориентация – это научно обоснованная система подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, призванная учитывать как индивидуальные особенности каждой личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в интересах общества.

Целью системы профессиональной ориентации среди учащихся школ является формирование способности выбирать сферу профессиональной деятельности; оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда. В связи с этим профессиональная ориентация призвана решать задачу формирования личности работника нового типа, что обеспечивает эффективное использование кадрового потенциала и рациональное регулирование рынка труда. На самом деле учащиеся не готовы к рыночным условиям, возникает противоречие между социальным заказом и его реализацией.

Главная цель профориентационной работы – подготовка учащихся к самостоятельной трудовой жизни в условиях рыночной экономики, что предполагает:

- постепенное формирование у школьников внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, коррективке и реализации перспектив своего профессионального развития;
- формирование положительного отношения к труду как к ценности жизни;
- развитие познавательного интереса к разнообразным сферам трудовой деятельности;

- оказание морально-этической поддержки учащихся (формирование оптимистического отношения к своему профессиональному будущему);
- формирование целеустремленности, предприимчивости, деловитости.

Для решения этих важных задач была создана модель организации профориентационной работы в Технологическом колледже.

Основу нашей модели организации профориентационной работы составляет: школы г. Челябинска и Челябинской области, межшкольные учебные комбинаты, профессиональные училища и лицеи, районные управления образования г. Челябинска и другие образовательные учреждения (рис. 1).

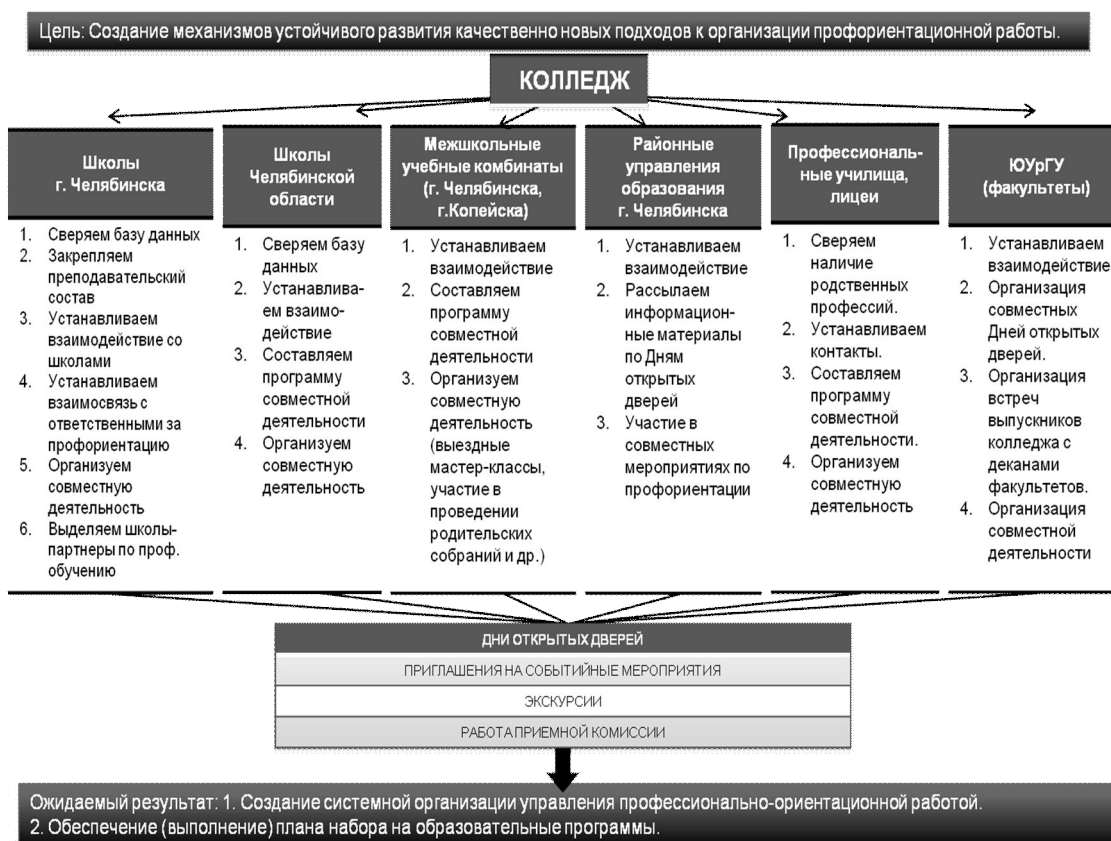


Рис. 1. Модель профориентационной работы Технологического колледжа на 2011/12 уч. год

Реализовать же эту модель можно путем эффективного взаимодействия школы, семьи, начальных профессиональных учебных заведений, работодателей и общественности в профориентации учащихся, которая предусматривает тесный контакт по оказанию помощи молодым людям в выборе профессии. При этом предполагается усиление целенаправленности и координации в совместной деятельности; вос-

питающийся характер профориентации состоит в необходимости осуществления профориентационной работы в соответствии с задачами формирования гармоничной личности, в единстве трудового, экономического, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания.

Исходя из этого, нашу модель организации профориентационной работы в колледже следует рассматривать как целостную систему научно-практической деятельности всего коллектива (и прежде всего службы профориентации), решающего комплекс социально-экономических, психолого-педагогических задач по формированию профессионального самоопределения у абитуриентов и профессиональной направленности у студентов, соответствующих индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах высокой квалификации.

Вместе с тем актуальными задачами становятся – повышение качества профориентационной работы в системе средних профессиональных учебных заведений, поиск новых интерактивных форм и методов привлечения абитуриентов и поддержки учащихся в их профессиональном выборе и становлении.

Учитывая все вышеперечисленные цели и направления профориентационной работы, в колледже на основании разработанной модели была подготовлена и реализуется программа профориентационной работы. Реализация программы предусматривает подготовительную работу с субъектами учебного процесса в образовательных учреждениях (учащимися, их родителями, педагогическим коллективом, администрацией). Содержание профориентационной работы рассчитано на учащихся 8–11 классов, учащихся НПО.

Сегодня колледж обладает достаточными ресурсами, чтобы вести эту работу комплексно по различным направлениям:

- Организационные мероприятия: установление взаимосвязей с начальными и средними профессиональными учебными заведениями, с муниципальными органами управления, закрепление за сотрудниками колледжа школ г. Челябинска и др.

- Организация разработки и распространения рекламных материалов колледжа.

- Организация мероприятий по профориентационной работе: проведение акций по профориентационной работе с использованием рекламных проектов в местах большого скопления людей; участие сотрудников, педагогов и студентов колледжа в школьных родительских собраниях; организация и проведение выездных Дней открытых дверей; организация творческих выставок по профессиям и специальностям и др.

– Организация работы со студентами колледжа: формирование группы студентов и обучающихся (PR-команды) для ведения профориентационной работы в школах города и области, привлечение учащихся 1, 2, 3 курсов к участию по распространению рекламы профессий (специальностей) по месту жительства, включая область и другие регионы, популяризация профессий (специальностей) колледжа студентами всех форм обучения во время прохождения практики и др.

– Организация работы со школьниками 9–11 классов и их родителями: приглашение школьников 9–11 классов для участия в профессиональных декадах и конкурсах профмастерства, внеучебных мероприятиях и т.д., осуществление индивидуальной работы с потенциальными абитуриентами и др.

– Организация работы с факультетами ЮУрГУ: выстраивание эффективных взаимодействий с факультетами ЮУрГУ (Международный, Торгово-экономический, Сервиса и туризма, Вычислительной математики и информатики); организация экскурсий в учебные лаборатории, библиотеку ЮУрГУ, на факультеты (для выпускников колледжа), на мероприятия в ЮУрГУ (концерты, праздничные программы); организация «круглых» столов с выпускниками колледжа, продолживших обучение в ЮУрГУ по преемственным программам обучения.

– Информационное сопровождение приемной кампании: использование интернет-ресурсов, размещение статей информационного и PR-характера для размещения на сайте и в СМИ, ответы на вопросы абитуриентов на сайте колледжа.

– Работа приемной комиссии по созданию нормативно-правовой базы, формированию базы данных абитуриентов и пр.

– Подведение итогов профориентационной работы: выявление успехов, ошибок в деятельности, составление программы профориентационной работы на следующий учебный год.

Реализация данной программы по профориентации позволяет осуществлять прием в колледж обучающихся, имеющих устойчивую мотивацию к освоению выбранной профессии или специальности.

Необходимо отметить, что наша программа затрагивает лишь тот период профессиональной ориентации учеников, когда они находятся в образовательном учреждении, и не включает сопровождения учеников после выпуска из него. В связи с этим, невозможно оценить реальный эффект проведенных профориентационных работ. Однако даже простое повышение уровня знаний учеников о выбранной профессии и собственный выбор конкретной профессии уже свидетельствует об эффективности предложенной программы. Об этом также свидетельствует и активная позиция старшеклассников в процессе

профориентации, их готовность и желание работать совместно с сотрудниками колледжа, задавать самостоятельно, искать необходимую информацию (на сайте колледжа, телефонные звонки, участие в Дне открытых дверей и т.д.)

## **ИНТЕГРАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ И ТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

**А.Т. ГАЛИАХМЕТОВА**

Россия, г. Казань,

Казанский государственный энергетический университет

**Н.Ф. ХАРИСОВА**

Россия, г. Казань, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 78

В современных социально-экономических условиях много говорится об использовании в образовательных учреждениях инновационных педагогических технологий. Вместе с тем, на практике педагогические работники часто ограничиваются традиционными технологиями и методиками.

Причина медленного внедрения инновационных педагогических технологий в образовательный процесс заключается не только в нежелании педагогических работников заниматься дополнительным образованием, изучать и внедрять новшества, но и в отсутствии в современной педагогической литературе классификатора педагогических технологий по их степени эффективности решения разных дидактических задач, работы с разным уровнем развития студентов, а также в недостаточном понимании работниками образования необходимости комплексного подхода к классификации педагогических технологий

Вместе с тем, на практике у многих работников образования нет четкого представления о классификации педагогических технологий. На вопрос «Какие педагогические технологии вы знаете?» многие работники образования выделяют: традиционные технологии; личностно-ориентированного обучения, технологии блочно-модульного обучения, компьютерные технологии и т.д.

Однако это примерно то же самое, если сказать: «На улице висели шары голубые, красные, желтые и большие». Классификация любых объектов возможна лишь на основе единых признаков, единого основания. В последнем примере систематизация начата по при-

знаку цвета, а заканчивается по признаку размера. Этого не должно быть. То же самое и в первом примере. Наше исследование показало, что с учетом данного замечания целесообразно ввести классификацию педагогических технологий на основе комплексного подхода, то есть подхода, на основе которого классификация педагогических технологий представляет собой комплексную систему нескольких систем классификации по разным основаниям. Данная классификация педагогических технологий в упрощенном виде может выглядеть следующим образом:

1. По обеспечению дифференциации и личностной ориентации обучения:

- традиционные технологии – технологии фронтального обучения (не обеспечивающие дифференциации и личностной ориентации обучения);

- технологии дифференцированного обучения;

- технологии лично-ориентированного обучения.

2. По обеспечению развития, активности, самостоятельности обучающихся

(студентов):

- традиционные технологии – технологии объяснительно-иллюстративного, репродуктивного обучения;

- технология проблемного изложения;

- частично поисковая (эвристическая);

- исследовательская технология;

- технологии развивающего обучения.

3. По обеспечению укрупнения дидактических единиц:

- традиционные технологии – традиционные технологии урока, лекций, семинаров, практикумов (технологии, не обеспечивающие укрупнения дидактических единиц);

- технологии блочно-модульного обучения;

- технологии цельноблочного обучения.

4. По использованию компьютерных средств:

- традиционные технологии (без использования компьютерных средств);

- технологии с активным использованием компьютерных средств.

Реализация комплексного подхода к выбору педагогических технологий в соответствии с данной классификацией позволяет нам считать, что на одном и том же учебном занятии или блоке занятий можно использовать различные технологии. Это возможно в связи с использо-

ванием новой технологии – «интегральной», которая основана на целом единстве основных идей составляющих ее технологий».

Исследование подтвердило, что качество учебного процесса повышается, если выбор педагогических технологий осуществляется с учетом типа изучаемой дисциплины. Все учебные дисциплины в образовательных учреждениях по ведущему компоненту в содержании можно разделить на три типа.

Первый тип составляют учебные дисциплины, ведущим компонентом, в содержании которых выступают научные знания. К этому типу относятся все предметы и курсы естественно-научного цикла (включая геометрию) и ряд гуманитарных (история, обществознание, экономическая география). Основную часть содержания этих предметов составляют теоретические знания. Исследование показало, что при изучении данного типа дисциплины целесообразно использовать продуктивные, исследовательские технологии в сочетании с традиционными.

В дисциплинах второго типа ведущим компонентом содержания являются способы деятельности, умения. В эту группу входят самые разнообразные предметы: алгебра, трудовая подготовка, черчение, физическая культура, учебные предметы, развивающие речевую деятельность (родной, русский, иностранные языки). Действия, которыми овладевают студенты, обучаясь данной группе учебных предметов, не тождественны тем операциям, которые они усваивают, изучая основы наук (то есть дисциплины первого типа). В дисциплинах второго типа – это моторные действия.

Третий тип представлен дисциплинами, которые формируют эстетическую культуру обучаемых. Ведущим компонентом содержания этих предметов являются эмоциональные отношения. В эту группу входят такие дисциплины, как литература, изобразительное искусство, музыка. В процессе изучения этих предметов происходит усвоение художественных образов в единстве общего и конкретного, воссоздание в воображении той действительности и тех чувств, которые создал автор, сопереживание этим чувствам, понимание отношения автора к созданным образам. Приоритетными технологиями при изучении дисциплин третьего типа являются технологии объяснительно-иллюстративного обучения.

Значение данной типологии для повышения качества образования состоит в том, что она помогает видеть главное в содержании каждого предмета, своевременно определять эффективные образовательные технологии, отклонения от программы управления и обеспечивать оперативные корректирующие воздействия.



Качество учебного процесса повышается также, если выбор педагогических технологий осуществляется с учетом уровня развития обучаемых, объема учебного времени, выделяемого на изучение темы (раздела) и т.п. Безусловно, не весь учебный материал необходимо изучать на основе одних и тех же технологий, например, лишь на основе проблемных, развивающих технологий. Точно так же в работе не со всеми студентами (обучаемыми) можно использовать одни и те же педагогические технологии, в том числе, исследовательские технологии.

Известно, что на реализацию продуктивных, исследовательских технологий требуется гораздо больше учебного времени, чем на традиционные, репродуктивные технологии и методики. Это еще один аргумент необходимости реализации различных педагогических технологий и их интеграции.

Мы выделили следующие важные аспекты (возможности) педагогической технологии:

а) обеспечение или необеспечение активности, самостоятельности обучаемых (студентов);

б) обеспечение или необеспечение дифференциации, личностной ориентации обучаемых (студентов);

в) всемерное использование или неиспользование компьютерных средств.

Поэтому, мы считаем, что в интегральной педагогической технологии максимально должны реализовываться:

- активность и самостоятельность обучаемых;
- дифференциация и личностная ориентация обучения;
- активное использование компьютерных средств.

Эффективная интегральная технология – это технология, основанная на максимальной реализации указанных возможностей. Интегральная технология должна включать в себя все лучшее составляющих ее технологий. Моделирование интегральной педагогической технологии с учетом всех возможностей составляющих технологию (возможностей реализации конкретных целей, темы и содержания учебного процесса, эффективной организации различных этапов занятия, возможностей учета уровня развития студентов, специфики учебной дисциплины), а затем его реализация обеспечивают управление качеством образования в вузе.

Таким образом, комплексный подход к классификации педагогических технологий является основой их интеграции, что в свою очередь является важным условием управления качеством образования в вузе.

**К ВОПРОСУ О КВАЛИМЕТРИЧЕСКОМ МОНИТОРИНГЕ  
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ****Е.В. КОМАРОВА, Н.И. НИКИТИНА, Е.Ю. РОМАНОВА**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

В современной науке понятие «мониторинг» не имеет однозначного толкования, поскольку применяется в разных сферах научно-практической деятельности. Мониторинг может трактоваться и как форма организации исследования, и как способ обеспечения сферы управления своевременной и качественной информацией. Педагогический мониторинг в системе профобразования трактуется как научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации о процессе профессионального становления личности специалиста, принятие на этой основе стратегического и тактического решения.

В данной статье квалиметрический мониторинг профессионально-образовательного маршрута обучающегося в системе дополнительного профобразования (ДПО) понимается как научно обоснованная система периодического сбора, обобщения и анализа информации посредством специализированных измерений о процессе профессионального становления, развития специалистов с целью активного воздействия на образовательный процесс для получения результатов обучения с заданными свойствами, характеристиками, параметрами, а также с целью принятия на этой основе стратегического и тактического решения. С одной стороны, данный мониторинг предназначен от-

слеживать целостный процесс профессионально-личностного развития/саморазвития специалистов в системе ДПО с позиций интересов самих взрослых обучающихся, а, с другой, – с позиций профессионально-образовательных задач и квалификационных компетентностных требований.

В процессе проведения квалиметрического мониторинга в системе ДПО используются: а) количественные критерии (отождествляются с объемом используемых знаний – коэффициент усвоения учебного материала равен отношению объема учебного материала, усвоенного взрослым обучающимся в течение определенной единицы времени, к материалу, сообщенному обучающемуся за то же время; коэффициент прочности усвоения учебного материала как отношение запомнившегося материала и материала сообщенного обучающимся в процессе обучения за определенный период); б) качественные критерии (отождествляются со следующими уровнями: уровень понимания, осознанности и воспроизводимости знания учебного материала; уровень овладения учебным материалом (умение фактически использовать усвоенное при решении практических задач); уровень овладения интеллектуальными навыками (умение трансформировать их в зависимости от ситуации).

Квалиметрический мониторинг профессионально-образовательного маршрута обучающегося в системе ДПО позволяет реализовать технологию контрольно-оценочной деятельности качества обучения (М.Ф. Королев, А.Б. Полле, Н.В. Романькова), основанную на получении аттестационно-диагностической оценки (аттестационная оценка обеспечивает констатацию достижения обучающимся определенного образовательного уровня; диагностическая оценка необходима для выявления причин недостатков в результатах обучения и их устранения в рамках коррекционной работы) [3].

Кратко опишем суть процесса составления аттестационно-диагностической матрицы оценки знаний в ДПО (таблица 1).

Преподаватель ДПО разрабатывает комплексную контрольную работу по учебной дисциплине, в которую включены задания (репродуктивного, реконструктивного, преобразовательного типа) практически по всем значимым дидактическим единицам курса. Верное выполнение каждого задания оценим в 2 балла, за неполное или неточное выполнение задания поставим 1 балл (взрослый обучающийся старался найти путь решения), за невыполнение задания – 0 баллов. Подсчитывая количество набранных баллов каждым обучающимся (оценка аттестационного типа), мы можем сравнивать уровни их достижений, а также, вычисляя среднее значение оценок обучающихся

одной учебной группы, можем получить оценку качества обучения на межгрупповом уровне.

Таблица 1

**Структура аттестационно-диагностической матрицы  
оценки знаний в ДПО**

Дидактические единицы ( $d$ )	Комплексные показатели (КП) освоения дидактической единицы $d$	Единичные показатели	Шкалы оценивания
$d_1$	КП $d_1$ 1; 2	ЕП $d_1$ 1.1.1; 1.1.2 и др.	Шк 1.1
$d_2$	КП $d_2$ 1; 2	ЕП $d_2$ 2.1.1; 2.1.2 и др.	Шк 2.1
...	...	...	...
$d_n$	КП $d_n$ 1;2	ЕП $d_n$ N.1.1; N.1.2 и др.	Шк N.1.

С другой стороны, обобщая полученные результаты по каждому признаку пользы, получим диагностическую оценку, полезную для планирования коррекционной работы. Далее заполняется матрица, столбцы которой несут необходимую информацию о достижениях каждого обучающегося, а строки – об успешности усвоения контролируемых дидактических единиц – Таблица 2.

Таблица 2

**Пример аттестационно-диагностической матрицы  
оценки знаний**

Дидактическая единица	Номер обучающегося										Диагностическая оценка
										0	
$d_1$											70
$d_2$											100
$d_3$											85
$d_4$											55
$d_5$											50
$d_6$											0
$d_7$											55
$d_8$											65
Атт. оценка	62,5	87,5	50	62,5	68,75	50	56,25	50	56,25	62,5	60

Последний столбец в таблице 2 содержит данные (в процентах) об уровне усвоения каждой дидактической единицы. Последняя строка состоит из данных (в процентах) об уровне успешности усвоения каждым взрослым обучающимся группы дидактических единиц. Крайняя правая цифра (60%) в последней строке отражает средний уровень усвоения контролируемых дидактических единиц в исследуемой учебной группе, состоящей в приведенном примере из данных 8 обучающихся. Анализ данных матрицы позволяет констатировать, что дидактическая единица  $d_2$  усвоена всеми обучающимися;  $d_6$ , напротив, не усвоена ни одним из обучающихся. В последнем столбце таблицы приведены средние значения уровней усвоения других  $d$ . В нижней строке приведены «рейтинговые» значения уровней усвоения каждым обучающимся, которые с использованием конкретной шкалы соответствия могут быть переведены в традиционные отметки (например, «отлично» – 86–100; «хорошо» – 56–85, «удовлетворительно» – 31–55). Следует особо подчеркнуть, что обучающиеся № 3, № 6 и № 8 получают одинаковые отметки, хотя характер их достижений и недостатков различен, и, следовательно, содержание коррекционной работы для каждого из них должно различаться, если будет опираться на диагностическую оценку каждого из них.

В содержательно-технологической структуре квалитетической структуры мониторинга особое место занимают тесты. Методически и дидактически грамотно составленные тесты, как правило, позволяют выявлять не только уровень учебных достижений, но и структуру системы знаний обучающегося, степень ее отклонения от нормы по профилю ответов обучающегося на тестовые задания.

Проведение в системе ДПО различных видов тестирования, которые основаны на дифференциации уровней подготовленности взрослых обучающихся и информационной доступности результатов тестирования (с соблюдением, при необходимости, индивидуальной конфиденциальности), в том числе и среднестатистических, сравнение с которыми обеспечивает условия самоанализа и самооценки обучающегося, позволяет формировать у слушателей курсовой подготовки общеучебные компетенции, умения планировать и осуществлять необходимые и адекватные изменения в сфере самокоррекции учебной деятельности в процессе освоения программного материала ДПО. В современной дидактической тестологии существует вариативное разнообразие типологии тестов. Приведем классификацию, которая удобна для ее применения в системе ДПО.

В зависимости от уровня усвоения учебного материала классификация разновидностей тестовых заданий может иметь следующую

градацию. Для 1-го уровня усвоения учебного материала характерна репродуктивная деятельность взрослого обучающегося на основе повторно предъявленной учебной информации (как, правило, с опорой на ранее освоенный материал). К тестовым заданиям первого (репродуктивно-выборочного) уровня относятся следующие виды заданий: а) прямое буквальное воспроизведение информации, представленной в виде понятий, правил, определений и т.п.; б) прямое буквальное следование изученным правилам, алгоритмам, методикам, в) действия, которые связаны с узнаванием объектов, их свойств, процессов (табл. 3).

Таблица 3

**Пример видов тестовых заданий для первого уровня усвоения учебного материала (репродуктивно-выборочные тесты)**

Вид тестового задания	Содержание задания	Эталон выполнения
Опознавание	Вопрос, требующий альтернативы: «да» – «нет» (вариантами)	Эталонная альтернатива (один правильный ответ)
Различение	Вопрос с несколькими вариантами ответов, среди которых есть заведомо неверные	Полное указание точных (или в некоторых тестах ложных) ответов
Соотнесение	Соотнесение двух или более множеств по какому-либо признаку	Полный перечень правильных соотнесений

Для выполнения тестовых заданий 2-го уровня усвоения учебного материала необходима более сложная интеллектуальная деятельность взрослого обучающегося, которая требует от него сформированности умений применять усвоенные базовые знания (проверенные тестами 1-ого уровня) для решения типовых (стандартных) задач (табл. 4).

Таблица 4

**Пример видов тестовых заданий для второго уровня усвоения учебного материала (тесты на воспроизведение)**

Вид тестового задания	Содержание задания	Эталон выполнения
На подстановку	Вставить пропущенные элементы в схему, текст и т.п.	Правильный перечень пропущенных элементов задания.
Конструктивные	Обучающийся должен сам сформулировать определение, составить схему и т.п.	Полный правильный ответ с указанием всех необходимых составляющих.

Тесты-задачи	Типовые обучающие задачи на применение конкретного правила, теоретического материала.	Полное точное описание последовательности действий, операций по решению типовой задачи.
Тесты-процессы	Задания на применение многошагового типового алгоритма (например, организации и осуществления какой-либо деятельности, применения технологии и т.п.)	Полное точное пошаговое описание алгоритма деятельности с необходимым описанием существенных операций, действий и т.п.

Для выполнения тестовых заданий 3-го уровня усвоения учебного материала (так называемые эвристические тесты) необходима продуктивная самостоятельная интеллектуальная деятельность взрослого обучающегося, которая характеризуется созданием субъективно новой для обучающегося информации, способа деятельности, а также решением нестандартных задач и т.п. (таблица 5).

Таблица 5

**Пример видов тестовых заданий для третьего уровня усвоения учебного материала (эвристические тесты)**

Вид тестового задания	Содержание задания	Эталон выполнения
Тесты-задачи и тесты-процессы	Задания, которые требуют самостоятельного оригинального преобразования имеющихся знаний для решения нетиповых задач.	Полное и четкое описание нестандартного решения или деятельности с указанием последовательности операций (действий, технологий и т.п.)

Каждый из выше рассмотренных видов тестов может иметь гомогенный (один предмет) или гетерогенный (межпредметный) характер в зависимости от количества измеряемых переменных, находящихся соответствующее отражение в содержании заданий теста. Гетерогенные тесты, в свою очередь, делятся на полидисциплинарные и междисциплинарные, требующие многомерного шкалирования при оценивании результатов обучающихся.

Следует заметить, что, к сожалению, в системе ДПО довольно часто используются тестовые задания, которые можно отнести к репродуктивному уровню. При реализации компетентного подхода в системе ДПО проектирование учебного процесса выдвигает задачу разработки и реализации тестирования продуктивного, эвристического уровней.

Однако необходимо отметить, что разработка так называемых компетентностных тестов, которые применяются для оценки уровня

сформированности компетентности, которая распадается на совокупность отдельных компетенций, достаточно сложна. Дело в том, что существуют компетенции профессиональной деятельности специалиста социальной сферы, которые вряд ли могут быть в полной мере стандартизованы и объективно оценены по результатам выполнения тестовых заданий (например, коммуникативные компетенции; бывают случаи, когда слушатель курсовой подготовки отлично справляется с тестовыми заданиями на знание теории коммуникации, на структуру и виды общения, а в реальной практике не проявляет высокого уровня коммуникативной культуры). Также трудность тестовой проверки уровня сформированности компетентности специалиста состоит в том, что компетентность нельзя трактовать как сумму предметных (пусть даже междисциплинарных) знаний и умений. Многие компетенции проявляются только при решении реальных практических трудовых задач в определенных условиях профессиональной деятельности.

Резюмируя выше сказанное, можно утверждать, что функциями квалитетического мониторинга в системе ДПО являются: а) получение объективной, всесторонней информации о состоянии образовательной системы ДПО и ее подсистем; б) обеспечение надежной обратной связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации; в) выявление результативности образовательного процесса в системе ДПО; г) прогнозирование и управление развитием образовательной системы ДПО; д) определение рейтинга учебных достижений каждого слушателя курсовой подготовки на основе сопоставимости результатов массового тестирования; е) обеспечение валидной диагностики особенностей учебного процесса в системе ДПО, выявление пробелов в образовании конкретных взрослых обучающихся, индивидуализация их обучения; ж) создание условий для исследования процесса и результатов самообразовательной деятельности слушателей курсовой подготовки; з) создание специализированных информационных систем самоподготовки и самоконтроля.

#### Литература

1. Жукова, Г.С. Квалитетический мониторинг оценки качества дистанционного обучения специалистов социальной сферы / Г.С. Жукова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 6 ч. Ч.1. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. – С. 60–66.

2. Жукова, Г.С. Квалитетический подход к системе оценки качества дополнительного профессионального образования специали-



стов социальной сферы / Г.С. Жукова, Е.В. Комарова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2012. – № 6. – С. 57–62.

3. Королев, М.Ф. Образовательные стандарты и контрольно-оценочная деятельность / М.Ф. Королев, А.Б. Полле, Н.В. Романькова. – М., 1996.

4. Никитина, Н.И. К вопросу о формировании квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации / Н.И. Никитина // Вестник Университета (Государственного университета управления). – 2010. – № 7. – С. 113–118.

5. Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Г.С. ЖУКОВА, Е.В. КОМАРОВА, Н.И. НИКИТИНА**

Россия, г. Москва,

Российский государственный социальный университет

На современном этапе развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) вопрос об оценке его качества и эффективности является одним из доминирующих.

Разработка и обоснование квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы сопряжены с определенными трудностями, которые обусловлены как отсутствием фундаментальных общепризнанных работ в соответствующей области педагогического знания, так и существующими противоречиями между сторонниками внедрения математических методов в педагогике профессионального образования специалистов социально-гуманитарного профиля. Между тем в науке накоплен определенный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы обоснования и реализации квалиметрического подхода в системе ДПО специалистов социальной сферы.

Категория «качество образования» нашла широкое отражение в многочисленных научных трудах, где рассматриваются разные ее ас-

пекты: методологические основы квалитологии образования (Н.А. Селзнёва, А.И. Субетто и др.); социологическая направленность и значимость оценки качества образования (А.С. Запесоцкий, Г.Е. Зборовский и др.); вопросы мониторинговых исследований и контрольно-оценочных процедур в системе образования, в частности, проблемы тестирования образовательных достижений обучающихся (В.С. Аванесов, В.А. Кальней, Е.А. Михайлычев, Ю.М. Нейман, В.А. Хлебников, С.Е. Шишов и др.); проблемы управления качеством образования (В.А. Байденко, В.А. Болотов, Г.С. Жукова, М.М. Поташник, В.П. Симонов, Л.В. Федякина и др.). В отношении сущности понятия «качество обучения в системе ДПО» в науке нет единого мнения. Одни ученые, говоря о качестве дополнительного профобразования, подчеркивают, прежде всего, нацеленность образовательной системы учреждения ДПО на достижение качества усвоения взрослыми обучающимися нового профессионально-прикладного учебного материала (Дж. Бреннан, В.Г. Ерыкова, Дж. Зайда, С.И. Змеев, Н.Е. Орлихина и др.); другие – достижение качества курсовой подготовки по формированию и развитию системы компетенций специалиста (В.И. Байденко, С.Н. Вольхин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.И. Никитина, В.П. Симонов и др.); третьи – связывают качество реализации программ ДПО с высокой степенью развитости профессионально важных качеств, способностей, умений, личностных свойств специалиста (А.Г. Асмолов, А.В. Батаршев, С.Ф. Хлебунова и др.).

В данной статье качество ДПО – это степень удовлетворения запросов потребителей профессионально-образовательных услуг (взрослого обучающегося, работодателя, общества, государства), степень «пригодности» выпускника системы ДПО к эффективному и квалифицированному выполнению профессиональной деятельности. В этой формулировке скрыто одно из свойств многомерного качества, так как учреждение, реализующее программы ДПО, должно удовлетворять ожидания множества групп потребителей со своими индивидуальными запросами. Концепция многомерного качества предполагает использование большого количества показателей качества. Для каждого взрослого обучающегося и для каждого сотрудника системы ДПО необходимо измерять и обрабатывать несколько индикаторов качества. Поэтому практическая реализация идей управления многомерным качеством возможна только при комплексной компьютеризации всех сфер деятельности учреждения ДПО и автоматизации сбора данных обо всех показателях качества.

В данной статье мы исходим из идеи, что качество реализации программ ДПО синтезируется из следующих субкачеств: 1) качества

потенциала слушателей курсов как взрослых обучающихся, представляющего «вход» в систему ДПО; 2) качества содержания ДПО; 3) качества учебно-методической базы (в частности, качества рабочих программ учебных дисциплин ДПО); 4) качества материально-технической, лабораторной, учебно-практической базы; 5) качества образовательных технологий, реализуемых в системе ДПО; 6) качества контрольных процедур; 7) качества профессорско-преподавательских, научно-исследовательских кадров; 8) качества профессионального воспитания молодых специалистов в системе ДПО; 9) качества управления (руководства), менеджмента в системе ДПО; 10) качества функционирования всех процессов системы ДПО (организационно-технологического, профессионально-образовательного, учебно-практического, научно-методического, административно-контролирующего и др.).

Квалиметрический подход в системе ДПО специалистов социальной сферы необходим для обеспечения гарантии прав человека на получение качественного образования, соответствующего заданному уровню. Данный подход ориентирован на формирование необходимого квалификационно-требуемого уровня специалистов-практиков (взрослых обучающихся) с учетом специфики функционирования различных типов учреждений социальной инфраструктуры современного общества. Реализация в системе ДПО квалиметрического подхода призвана осуществить стандартизацию уровней достижений взрослых обучающихся в конце определенного этапа обучения, т.е. предполагается сравнение результатов обучения конкретного слушателя курсов с фиксированным обязательным минимумом освоения содержания дополнительного профобразования, с требованиями к сформированности компетенций, профессионально важных качеств обучающихся. Квалиметрический подход базируется на концептуальных положениях теории педагогических измерений, массовости и независимости процедур экспертных оценок, тестирования, методах математической статистики и педагогического интерпретационного анализа, может обеспечить четкость, упорядоченность, достаточную объективность сведений о подготовленности и степени профессионально-личностного развития обучающихся в системе ДПО.

Функции квалиметрического подхода в системе ДПО: диагностическая (обеспечение валидной диагностики особенностей учебного процесса в системе ДПО); аналитико-фактологическая (выявление результативности образовательного процесса; определение рейтинга взрослого обучающегося в системе ДПО на основе сопоставимости результатов массового тестирования; обеспечение надежной обратной

связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации); управленческая (получение и анализ квалиметрически выверенных результатов учебных достижений обучающихся и обеспечение условий для принятия обоснованных решений по оптимизации профессионально-образовательного процесса на основе объективной и достоверной информации); профессионально-стандартизирующая (обеспечение одинаковых требований к уровню базовой профессиональной подготовленности выпускников системы ДПО; адекватное оценивание уровня сформированности у обучающихся совокупности необходимых компетенций с учетом их профессиональной специализации, новых квалификационных требований); коррекционно-развивающая (выявление пробелов в образовании конкретных обучающихся, индивидуализация их обучения; устранение пробелов в общекультурной и профессиональной подготовке; развитие дивергентного профессионального мышления, профессионально важных качеств).

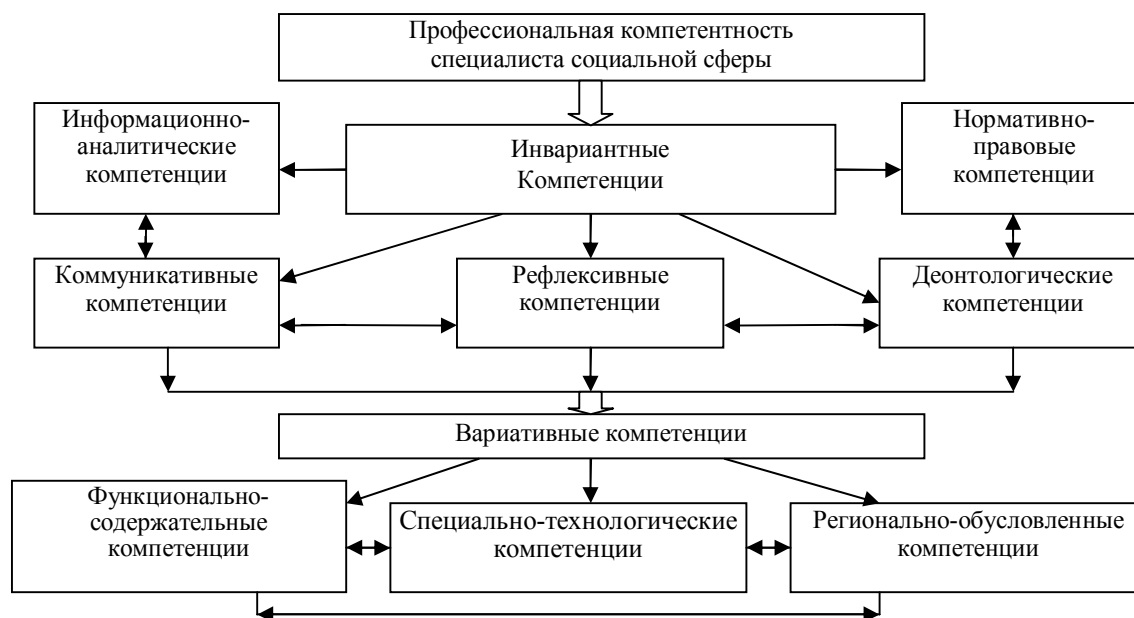
Для построения математической модели проблематизации квалиметрического подхода в системе ДПО была применена методика «траекторного описания теоретического материала» в процессе программно-целевого моделирования (по Г.С. Пospelову, В.А. Ирикову). В соответствии с указанной методикой каждая проблема характеризуется определенным набором результирующих показателей  $(RP_1, RP_2, \dots, RP_n)$ , которые объективно отражают ее состояние в любой момент времени  $t$ . В нашем случае, результирующими показателями реализации квалиметрического подхода в системе ДПО являются сформированные у обучающихся необходимые профессиональные компетенции (ПК) и профессионально важные качества (ПВК) личности специалиста в строгом соответствии с функционально-квалификационными требованиями и объективными запросами современного рынка труда и работодателей. Следовательно, проблему математизации квалиметрического подхода  $\Pi_{МКП}$  можно представить в виде кортежа:  $\Pi_{МКП} = \langle ОИ, RP, P_{И}, P_{ж} \rangle$ , где  $ОИ$  – объект исследования (в нашем случае, процесс формирования и развития в системе ДПО новых профессиональных компетенций и  $ПВК$  специалиста);  $P$  – результирующий показатель, характеризующий состояние  $ОИ$ :  $P_{И}$  – исходное состояние  $ОИ$ ;  $P_{ж}$  – желаемое состояние  $ОИ$ . Таким образом, математическая постановка проблемы имеет вид:  $\Pi_{МКП} = |P_{И} - P_{ж}|$  (1). Это означает: необходимо ликвидировать расхождение между желаемым  $P_{ж} = (P_{ж_1}, P_{ж_2}, \dots, P_{ж_N})$  и исходным  $(P_{И_1}, P_{И_2}, \dots, P_{И_N})$  состоянием объекта исследования. Решить проблему (1) можно рядом способов. Например, используя модель Джозефа Джурана, которая описывает спи-

рально-образный процесс непрерывного формирования и улучшения качества, а также модель Эттингера-Ситтига, разработанную специалистами Европейской организации по контролю качества (ЕОКК), которая учитывает влияние спроса на качество продукции (в нашем случае, продукция – предоставленные профессионально-образовательные услуги, востребованные на современном рынке труда), а также предусматривает изучение рынков сбыта продукции. Отметим, что в изучаемом нами случае состояние ОИ зависит от управляемых факторов, которыми являются: профессионализм преподавателей системы ДПО, корректировка содержательно-технологического базиса программ ДПО, уровень материально-технического и кадрового обеспечения учебного процесса ДПО и др. Причем, на входе в систему ДПО есть факторы, как потенциально управляемые ( $y_1, y_2, \dots, y_n$ ), так и неуправляемые ( $x_1, x_2, \dots, x_n$ ) (например, разноуровневые показатели подготовленности слушателей к процессу обучения в системе ДПО, уровень состояния здоровья взрослых обучающихся, конфликтогенность отдельных моментов андрагогического взаимодействия и др.).

Учитывая тот факт, что главной целью реализации программ дополнительного профобразования является развитие, совершенствование уже имеющихся и формирование новых профессиональных компетенций специалиста, а также, используя подход TQM, адаптированный в приложении к системе ДПО, можно принять следующую систему квалиметрических показателей качества профессиональной подготовленности конкретного выпускника системы ДПО: а) сформированность инвариантных компетенций, включающих в себя: нормативно-правовые ( $НПК_1, \dots, НПК_n$ ), коммуникативные ( $КК_1, \dots, КК_n$ ), информационно-аналитические ( $ИАК_1, \dots, ИАК_n$ ), деонтологические ( $ДК_1, \dots, ДК_n$ ), рефлексивные компетенции ( $РК_1, \dots, РК_n$ ); б) сформированность вариативных компетенций, включающих в себя: функционально-содержательные ( $ФСК_1, \dots, ФСК_n$ ), специально-технологические ( $СТК_1, \dots, СТК_n$ ), регионально-обусловленные компетенции ( $РОК_1, \dots, РОК_n$ ) – Схема 1.

Предложенная система (номенклатура) компетенций согласуется с требованиями выполнения международного Европейского проекта TUNING Education Structures in Europe (TUNING «Настройка образовательных структур в Европе»), который реализуется в ведущих европейских университетах с 2000 года. В соответствии с принятым в рамках проекта TUNING определением, компетенции представляют собой динамичное сочетание знаний, способностей, умений и навыков и уровней их усвоения, относящихся к отдельной предметной области деятельности специалиста.

**Структура профессиональной компетентности  
специалиста социальной сферы в контексте реализации  
квалиметрического подхода в системе ДПО**



Проект TUNING исходит из следующей основной посылки: степени профессиональной квалификации могут быть сравнимыми и совместимыми, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней, и если их академические и профессиональные профили также сравнимы. В качестве единого языка для описания академических и профессиональных профилей предлагается язык компетенций. Следует подчеркнуть, что синтез критериально-компетентностного и квалиметрического подходов не разрушает традиционную полидисциплинарную систему подготовки специалистов в системе ДПО. Сохраняется форма учебных планов и программ ДПО, которые включают в себя совокупность дисциплин  $D_1, \dots, D_n$ . При этом каждой компетенции (см. схему 1) должна быть поставлена в соответствии определенная совокупность дисциплин, которая ее формирует и развивает. Например:  $СТК_3 = (D_3, D_8, D_{13}, D_{17})$ , что означает: компетенция  $СТК_3$  формируется в результате освоения слушателями системы ДПО конкретных разделов, тем дисциплин  $D_3, D_8, D_{13}, D_{17}$  учебного плана. Запись  $D_2 \rightarrow (НПК_1, НПК_4, НПК_5)$  означает: дисциплина  $D_2$  формирует компетенции, указанные в скобках.

Базовыми механизмами процесса реализации квалиметрического подхода в системе ДПО являются: квалиметрический алгоритм измерения и оценки качества профессиональной подготовки в системе

ДПО; квалитетрическое сопровождение индивидуального профессионально-личностного роста специалиста в процессе дополнительного обучения; квалитетрический мониторинг профессионально-образовательного маршрута обучающихся.

Квалитетрический алгоритм измерения и оценки качества профессиональной подготовки в системе ДПО имеет следующую последовательность действий: 1) разработка компетентностной модели качества профессиональной подготовленности выпускника конкретной программы ДПО (например, разработка и обоснование ограниченной номенклатуры инвариантных и вариативных компетенций, совокупности профессионально важных качеств специалиста); 2) разработка уровней иерархии компетенций и качеств с учетом связей между ними (например, на основе данных экспертных оценок); 3) определение на основе математических расчетов значения весовых коэффициентов показателей качества, которые определяются, исходя из реальной значимости (веса) каждой компетенции (каждого показателя качества) в составе компетенции (показателя) более высокого уровня иерархии, с учетом условия: сумма значений весовых коэффициентов на одном уровне иерархии и относящихся к показателям, входящим в состав показателя более высокого уровня, равна единице; 4) установление соответствия между дисциплинами учебного плана программы ДПО и процессуальными аспектами формирования выделенных компетенций; 5) обоснование шкалы измерений по определению сформированности компетенций и качеств (например, традиционная пятибалльная шкала; 100-балльная модульно-рейтинговая шкала и др.); 6) выбор и обоснование совокупности методов оценки показателей качества обучения в системе ДПО осуществляется, исходя из формы представления результата, и может быть индивидуальным (один преподаватель) или групповым (комиссия); 7) разработка системы диагностических, контрольно-оценочных процедур (например, методы измерения показателей качества могут быть традиционными: тестирование, составленное на основе вариативных математических теорий дидактической тестологии; экспертным, а также проектно-исследовательскими, кейсовыми и др.); 8) нормативные значения конкретного измеряемого показателя качества определяются экспертным путем в результате глубокого анализа требований соответствующих компетенций. Они должны отражать минимально допустимый уровень профессиональной подготовки специалиста (выпускника системы ДПО), соответствующий минимальному набору требований.

Под квалитетрическим сопровождением индивидуального профессионально-личностного роста специалиста в системе ДПО пони-

мается систематический и последовательный процесс диагностики выделенных объектов квалиметрии в образовательном процессе как системы с целью оптимального управления его функционированием и развитием. В частности, диагностируются в динамике исходный, промежуточные и итоговый уровни: общеобразовательной, общепрофессиональной и специально-профессиональной подготовленности взрослого обучающегося, уровень общекультурной подготовленности (в том числе, и уровень культуры самообразовательной деятельности); уровень сформированности профессионально важных качеств личности специалиста; особенности индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности; уровень сформированности инвариантных и вариативных компетенций специалиста; особенности взаимодействия в системах «взрослый обучающийся – учебная группа», «взрослый обучающийся – преподаватели ДПО», «взрослый обучающийся – руководители стажировки», «взрослый обучающийся – руководитель выпускной аттестационной работы». Квалиметрическое сопровождение обеспечивает своевременную корректировку необходимых и адекватных изменений индивидуального образовательного маршрута взрослого обучаемого с учетом специализированной работы по устранению имеющихся пробелов, развитию базовых учебных умений, навыков.

#### Литература

1. Жукова, Г.С. Система менеджмента качества профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Г.С. Жукова, Л.В. Федякина // Ученые записки РГСУ. – 2010. – № 3. – С. 6–12.
2. Жукова, Г.С. Квалиметрический мониторинг оценки качества дистанционного обучения специалистов социальной сферы / Г.С. Жукова, Н.И. Никитина, Е.В. Комарова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф.: в 6 ч. Ч.1. – М.; Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. – С. 60–66.
3. Никитина, Н.И. Формирование квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации / Н.И. Никитина, Л.В. Федякина // Социология образования. – 2010. – № 7. – С. 30–39.



**РАЗРАБОТКА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ  
ДЛЯ ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ПРИ ОСВОЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ ФГОС «ПАРИКМАХЕР»**

**А.М. ИГНАШИНА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

Реализация ФГОС нового поколения в учреждениях начального и среднего профессионального образования предполагает изменение, прежде всего, результата образования.

Под результатами образования в стандарте ФГОС понимаются наборы компетенций – общих и профессиональных – выражающие, что именно студент будет знать, понимать и способен делать после завершения освоения учебной дисциплины, профессионального модуля или всей основной профессиональной образовательной программы (далее ОПОП) по профессии или специальности. В связи с чем возникает необходимость разработки пакета оценочных средств для обеспечения ОПОП современными средствами оценивания качества.

Комплект контрольно-оценочных средств позволяет оценивать: уровень освоения предметных компетенций (знания, умения) и сформированности (низкий, средний, высокий) профессиональных и общих компетенций (ПК и ОК).

Согласно Федеральному образовательному стандарту парикмахер базовой подготовки должен владеть следующими общими и профессиональными компетенциями:

ОК1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК2. Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.

ОК3. Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.

ОК4. Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.

ОК5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК6. Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.

ПК1. Выполнять подготовительные работы по обслуживанию клиентов.

ПК2. Выполнять мытье и профилактический уход за волосами.

ПК3. Выполнять классические и салонные стрижки (женские, мужские).

ПК4. Выполнять укладки волос.

ПК5. Выполнять стрижки усов, бороды, бакенбард.

ПК6. Выполнять заключительные работы по обслуживанию клиентов.

Поэтому, в комплект оценочных средств должны были войти такие задания, которые помогли бы оценить уровень сформированности общих и профессиональных компетенций обучающегося.

В разработанный комплект контрольно-оценочных средств к профессиональному модулю (ПМ1) «Выполнение стрижек и укладок волос» вошли следующие задания:

1. Задания на проверку теоретических знаний – на выполнение задания 20 минут, проверяемыми результатами обучения будут являться знания.

2. Лабораторная работа – на выполнение задания 70 минут, проверяемыми результатами обучения будут являться умения.

3. Защита портфолио – на выполнение задания 20 минут, проверяемыми результатами обучения будут являться ОК1-7.

К заданиям прилагалась подробная инструкция к их выполнению и критерии оценки (Приложение – Пример экзаменационного билета).

По результатам проведенного экзамена можно было определить степень освоения общих и профессиональных компетенций.


В результате рефлексии проведенного экзамена, обучающиеся высказали проблему, что много времени они затратили на изучение представленной информации прилагающейся к билету. Но в то же время подробная инструкция по выполнению задания, а также представленные критерии по оцениванию образовательных достижений, на их взгляд, облегчили выполнение заданий.

По мнению педагогов, присутствующих на экзамене, от преподавателя не потребовалось дополнительного объяснения требований к выполнению заданий, так как была представлена инструкция по их выполнению. Кроме того, не возникло сложностей по оценке ответов ни у обучающихся, ни у педагога, поскольку были разработаны четкие критерии оценивания.

Пример экзаменационного билета


**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ**  
 ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО  
 УЧРЕЖДЕНИЯ  
 ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
 «ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
 (Национальный исследовательский университет)  
 /Технологический колледж ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ)/

**БИЛЕТ № 6**

Рассмотрено предметно-цикловой  
 комиссией « 3 » май 2012 г.  
 Председатель  Швецова О.А.



По профессиональному  
 модулю  
 «Стрижки и укладки  
 волос»  
 Семестр 2  
 Группа 103  
 ОПОП ДО

УТВЕРЖДАЮ  
 Зам. директора по  
 НМР и ИТ Попкова Л.П.  
  
 « 08 » 06 2012 г.



**Оцениваемые образовательные результаты:**

**Уметь:**

- организовывать рабочее место;
- пользоваться парикмахерским инструментом и оборудованием;
- выполнять основы парикмахерских работ;
- выполнять заключительные работы по обслуживанию клиентов;

**Знать:**

- санитарные правила и нормы (СанПиНы);
- законодательные акты в сфере бытового обслуживания;
- основные направления моды в парикмахерском искусстве;
- классификацию парикмахерских;
- характеристику инструментов, оборудования, вспомогательного оборудования, парикмахерского белья;
- состав, свойства и нормы расхода профессиональных препаратов;
- нормы времени на выполнение работ;
- основы технологии выполнения парикмахерских работ;
- критерии оценки качества выполняемых работ.

**Задание к экзамену**

Часть А. подготовиться к собеседованию по вопросам указанным в требованиях раздел  
 знать.

Часть Б. Выполнить и прокомментировать мытье и массаж головы с последующей  
 укладкой волос горячим способом при помощи фена методом «Бомбаж» с элементами  
 «Локон», в соответствии с инструкционно – технологической картой и с соблюдением  
 техники безопасности и охраны труда. Оцените качество услуги на основе предъявленных  
 критериев.

Преподаватель  (А.М. Игнашина)

### **Инструкция для аттестуемых:**

1. Внимательно прочитайте задание.
2. При подготовке сообщения (часть А) используйте алгоритм устного ответа.
3. Составьте письменный план ответа.
4. При выполнении задания части Б:
  - Подготовьте рабочее место для выполнения указанного вида слуги
  - Выполните парикмахерскую услугу в соответствии с алгоритмом и указанной нормой времени.
  - Произведите самооценку деятельности на основе критериев оценки качества выполняемых работ.
5. Последовательность и условия выполнения частей задания: задания могут быть выполнены в любой последовательности

Вы можете воспользоваться: алгоритмом ответа. Максимальное время выполнения задания – 200 мин ( часть А –20 мин, часть Б – 180 мин).

### **Критерии оценивания образовательных достижений обучающихся:**

**«Отлично»**, если обучающийся

1. Показывает глубокое и полное знание и понимание всего изученного материала. Последовательно, четко, связно, обоснованно и безошибочно излагает учебный материал. Умеет подтверждать ответ конкретными фактами. Знает и профессиональные термины. Может на конкретном примере показать свои знания.
2. Выполняет парикмахерскую услугу полностью самостоятельно, в соответствии с алгоритмом, соблюдает норму времени. Знает критерии оценки качества выполняемой работы. Объективно проводит самооценку деятельности.

**«Хорошо»**, если студент

1. Показывает знания всего изученного материала. Дает полный и правильный ответ; допускает незначительные ошибки и недочеты при воспроизведении изученного материала (понятий, терминов); подтверждает ответ конкретными примерами. Культура речи соответствует нормам.
2. Без ошибок и с незначительными отклонениями раскрывает практическую часть работы, приводит конкретные примеры.

**«Удовлетворительно»**, если студент

1. Умеет передать основное содержание по предложенной теме, но допускает неточности в выводах и понятиях; материал излагает несистематизированно, фрагментарно, непоследовательно. Культура речи в основном соответствует заявленным требованиям.
2. С незначительными ошибками и отклонениями раскрывает практическую часть работы, приводит конкретные примеры.

**«Неудовлетворительно»**, если студент

1. Не раскрыл основное содержание предложенной темы; не знает значительную часть содержания изучаемой дисциплины.
2. С ошибками и отклонениями раскрывает практическую часть работы, не приводит конкретные примеры.

## **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ШКОЛЫ В ОЦЕНКАХ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ**

**В.Ю. ЕРЕМИНА, М.С. ГРИШИНА**

Россия, г. Нижний Новгород,  
Нижегородский институт развития образования

В лаборатории оценки качества образовательных услуг ГБОУ ДПО «Нижегородского института развития образования» разработана и апробирована трёхмерная модель оценки качества общего образования. В соответствии с данной моделью определены три параметра, характеризующие качество бюджетных образовательных услуг.

Результативность ОУ является первым параметром и включает в себя комплексные показатели деятельности школы: образовательные результаты (ЕГЭ, ГИА), участие в олимпиадах, творческих конкурсах, спортивных соревнованиях, профессиональные достижения педагогов, эффективность органов самоуправления, деятельность ОУ по здоровьесбережению и др.

Вторым параметром мы считаем обеспечение условий реализации основной образовательной программы, которое не может быть ниже требований Федеральных государственных образовательных стандартов и санитарных правил и норм.

Третий параметр – удовлетворённость потребителей образовательных услуг, содержит в доступной и понятной для потребителей форме оценку педагогических кадров, образовательных программ, режима обучения, уровня безопасности, материально-технического оснащения, горячего питания и многого другого.

Изучение мнения потребителей имеет большое информационное значение в оценке деятельности школы, но слабо представлено в практических исследованиях. Между тем в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы стоит задача «включения потребителей образовательных услуг в оценку деятельности системы образования через развитие механизмов внешней оценки качества образования» [1].

Потребителями образовательных услуг школы можно считать: учащихся и их родителей; преподавателей вузов и ссузов, куда поступают выпускники; работодателей, в чьи организации приходят молодые люди; и, наконец, общество и государство, гражданами которого являются школьники.

Включение каждой группы потребителей в оценку деятельности ОУ требует специфических подходов и методов. Мы начали эту рабо-

ту с изучения мнения родителей о качестве образовательных услуг общеобразовательного учреждения. Именно родители в состоянии предъявлять свои требования к качеству услуг по договору с образовательным учреждением, так как тоже несут ответственность за создание определенных условий, необходимых ребенку для получения образования.

В 2012 году сотрудники лаборатории провели сплошной анкетный опрос родителей в восьми общеобразовательных учреждениях Нижегородской области. Общий объём выборки составил 4024 респондента.

В результате исследования мы получили объективные данные об удовлетворённости родителей качеством образования в конкретном образовательном учреждении, об ожиданиях от школы, об уровне выполнения в семье воспитательной функции по отношению к ребёнку, межличностных отношениях в семье ученика. Кроме того определилось положение респондентов в социальном пространстве по основным координатам этого пространства: образовательному статусу, профессиональному статусу, экономическому статусу.

Ответы респондентов на блок вопросов, непосредственно касающийся качества образовательных услуг школы представлены в таблице № 1.

Таблица 1

**Оценка степени удовлетворенности родителей  
качеством образовательных услуг**

ранг	показатель	Согласны (%)
1	Высококвалифицированные и отзывчивые учителя	86
2	Качественное обучение в начальной школе	83
3	Школа даёт хорошее среднее образование.	80
4	Хороший режим обучения	78
5	Высокий уровень предметной подготовки в 10-11 классах	76
6	Квалифицированные директор и его заместители	75
7	Хорошо организован воспитательный процесс	70
8	Доступно и широко информируют обо всех аспектах работы школы	66
9	Комфортный социально-психологический климат	65
10	Хорошее образование в 5–9 классах	64
11	Качественные программы обучения	63
12	Эффективно работают родительские комитеты, управляющий и попечительский советы	56
13	Современное материально-техническое оснащение	55

14	Разнообразная и доступная система дополнительного образования детей	48
15	Вкусно кормят горячими обедами и завтраками	44
16	Высокий уровень безопасности	42
17	Большое внимание уделяется вопросам сохранения и укрепления здоровья учеников и педагогов	40
18	Хорошо организовано медицинское обслуживание	34
19	Эффективная профилактика правонарушений среди подростков	33
20	Наличие интересных образовательных программ для одаренных детей	28
21	Разнообразные формы образования: индивидуальные, дистанционные, экстернат и др.	25

Как видно, родители высоко оценили уровень квалификации педагогов и администраторов, качество обучения на всех ступенях, оптимальный режим обучения, хорошую организацию воспитательного процесса, комфортный социально-психологический климат, доступное информирование о работе школы

На уровне средних значений находятся оценки программ обучения, материально-технического оснащения, эффективности работы родительского комитета, управляющего и попечительского советов.

Низкие оценки потребители присвоили доступности дополнительного образования, качеству горячего питания, медицинскому обслуживанию и деятельности по здоровьесбережению, режиму безопасности, профилактике правонарушений.

Оказалось, что родители очень мало знают о различных формах организации образования (индивидуальных, дистанционных, экстернате), практически нет положительных оценок качества образовательных программ для одаренных детей.

Неудовлетворенность заказчиков отдельными образовательными услугами не исключает случаев, когда запрос на услуги может значительно превышать возможности ОУ.

В целом, родители лояльно относятся к своим школам, вместе с тем у различных образовательных учреждений оценки потребителей отличаются друг от друга. Наиболее высокие оценки качества образовательных услуг дали родители образовательного учреждения повышенного статуса, в общеобразовательных школах удовлетворенность потребителей значительно ниже. Есть школы, где высокая результативность деятельности и хорошие условия организации образовательного процесса не получили признания в оценках родителей, что говорит о недостаточной работе по формированию положительного имиджа образовательного учреждения.

Таким образом, удовлетворенность потребителей, являясь одним из показателей, наряду с условиями реализации основной образовательной программы и результативностью деятельности ОУ завершает комплексную оценку качества образования.

Важно сделать доступной информацию о качестве образовательных услуг. Учащиеся и их родители могут воспользоваться этой информацией для выбора того или иного образовательного учреждения, образовательной программы или для получения объективной картины о текущем положении дел в ОУ.

Предложенные подходы к региональной модели оценки качества образования предусматривают вовлеченность в процедуру оценивания всех заинтересованных групп, ведут к более конструктивным взаимоотношениям между образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг, позволяют увидеть динамику качества образования в оценках потребителей.

#### Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 году. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р [Электронный ресурс]. – URL : [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=5&topic\\_id=22&sid=25968](http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=25968).

### **РОЛЬ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ В ПОВЫШЕНИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Л.П. ЛЕЖНЕВА, Н.В. НИКИТИНА, А.С. НИКИТИНА**

Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр., Пятигорский  
медико-фармацевтический институт (филиал) Волгоградского  
Государственного медицинского университета Минздрава России

Переход к мировым образовательным стандартам сопровождается изменением стратегии обучения и, как следствие, способов оценки знаний студентов. Обучение может быть результативным только тогда, когда учебная работа систематически и глубоко контролируется, когда студенты видят результаты своей работы. Стремление к более гибкому и эффективному способу оценки знаний студентов привело к введению во многих вузах параллельных систем оценок. К их числу относится рейтинговая система оценки знаний, которая предпо-



лагает форму накопления условных единиц знаний в течение аттестуемого периода [1, 2].

В защиту рейтинговой системы можно привести её преимущества, обусловленные стандартизацией критериев оценки знаний студентов, снижением преподавательского субъективизма в оценке, реализацией мотивационной и воспитательной функций, наличием стимула к самообразованию и накоплению рейтинговых баллов, развитием у студентов навыков самооценки работы и формированием самоконтроля в профессиональной деятельности. Сочетание традиционной и рейтинговой систем является наиболее логичной схемой для оценки знаний студентов и позволяет в комплексе оценить прилежание студента, его учебную активность и уровень усвоения материала. Рейтинговая система нацелена на повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы [3].

Важнейшим условием рейтинговой системы служит её открытость. В начале семестра студенты знают максимальный рейтинговый балл, а также, минимальное количество баллов, ниже которого оценка их деятельности становится неудовлетворительной. Преподаватель ведет учет реального рейтингового балла индивидуально и по окончании семестра выставляет итоговую оценку по совокупности проделанной студентом работы.

Рейтинговая система наиболее успешно реализуется на основе модульного построения учебного материала, а также уровней возможных достижений. Модуль – логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя [4].

Узловым вопросом в реализации рейтинговой системы оценки знаний остаётся шкала оценок. При формировании рейтинговой системы важно методически правильно оценить каждый вид учебной работы соответствующим числом баллов. Обязательными баллами оцениваются посещения лекций, работа на практических и лабораторных занятиях, выполнение блоковых контрольных работ. В величине семестрово-

го рейтинга необходимо учитывать достижения студента сверх учебного плана. Эта система оставляет место и для преподавательского поощрения, высшей формой которого может служить представление с целью освобождения студента от сдачи курсового экзамена.

Применение рейтинговой системы оценки знаний студентов позволяет на практике реализовать важнейшие принципы: объективность, системность, наглядность. Основным недостатком рассматриваемой системы служит выполнение большого объёма вычислений, однако возможности её весьма велики. Отмечено, что существенно снижается количество немотивированных пропусков занятий, активизируется аудиторная работа студентов, растёт уровень внеаудиторной подготовки.

Рейтинговая система стимулирует студентов на самостоятельное более глубокое изучение предметов, создаёт выгодные условия для учёта их индивидуальных особенностей, содействует систематическому усвоению знаний.

#### Литература

1. Кузнецова, Л.М. Рейтинговая система контроля знаний / Л.М. Кузнецова // Специалист. – 2006. – № 4. – С. 48–51.
2. Павлев, Н.И. Контроль знаний студентов / Н.И. Павлев, А.Н. Артёмов // Высшее образование в России. – 2000. – № 1. – С. 26–29.
3. Протасов, И.С. Особенности применения рейтинговой и традиционной систем оценки знаний студентов / И.С.Протасов // Организационные и методические основы учебно-воспитательной работы в медицинском вузе: сб. науч. статей. – Воронеж, 2009. – Вып. 1. – С. 96–101.
4. Поварёнкин, Н.В. Рейтинговая система оценки и её влияние на качество обучения / Н.В. Поварёнкин, С.А. Поварёнкина // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: сб. статей XII Междунар. науч.-метод. конф. – Пенза, 2005. – С. 273–276.

**КОМПЬЮТЕР В НАТУРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ****Е.А. КАШИКБАЕВ**г. Семипалатинск Респ. Казахстан,  
Семипалатинский государственный педагогический институт

Рассмотрены возможности использования компьютера в качестве измерительного прибора в учебных опытах по физике.

Натурный эксперимент является неотъемлемой частью физики и необходим для полноценной подготовки студента и обучения школьника. В то же время обработку результатов натурального эксперимента в современных условиях удобно проводить при помощи компьютера.

Современная измерительная аппаратура «срастается» с цифровыми и процессорными средствами управления и обработки информации. Аналитическое оборудование все чаще подключается к обычным ПК через специальные платы-адаптеры. Используя интерфейсы и возможности программ приложений, можно модернизировать и наращивать возможности компьютера без замены основных измерительных блоков. Расширение возможностей компьютера возможно за счет разнообразных программно-аппаратных средств, – специальных плат расширения, содержащих измерительные АЦП (аналого-цифровой преобразователь) и ЦАП (цифро-аналоговый преобразователь), фактически компьютер трансформируется в аналитический измерительный прибор, например, – осциллограф, генератор и др.

Компьютер в своей конструкции уже содержит средства, которые с некоторыми ограничениями дают возможность использовать его в качестве генератора и 2-х канального осциллографа [1]. Это, его звуковая карта, которая содержит в себе и ЦАП и АЦП и способна воспринимать и преобразовывать сигнал сложной формы в пределах

звуковой частоты и амплитудой до 2В в цифровую форму с входа LINE-IN или же с входа микрофона. Возможно и обратное преобразование, – на выход LINE-OUT (Speakers). Таким образом, можно работать с любым сигналом до 20 кГц (и выше в зависимости от звуковой платы). Благодаря этому можно ставить многочисленные и разнообразные учебные эксперименты по физике при наличии специального программного обеспечения. Параллельно на основе этих учебных опытов можно предлагать экспериментальные задачи, комбинируя натурный и компьютерный эксперимент.

В качестве генератора сигналов можно использовать программу (рис.1), которая позволяет генерировать сигнал, задавая его частоту (от 2 до 20000 Гц), амплитуду, начальную фазу и форму независимо для каждого выхода.

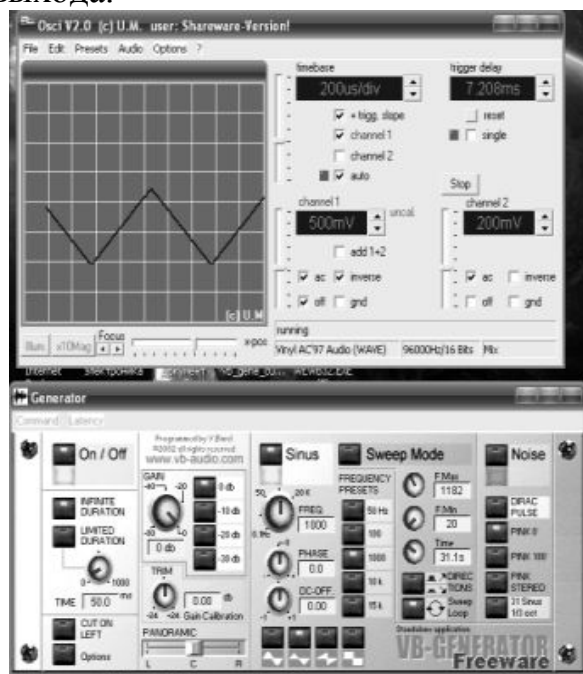


Рис. 1. Программа, генерирующая сигнал

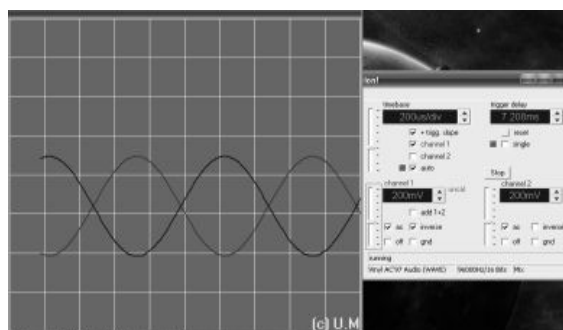


Рис. 2. Программа моделирующая 2-х канальный осциллограф

Для исследования сигналов можно воспользоваться программой (рис. 2) моделирующей 2-х канальный осциллограф. Она имеет мно-

гочисленные настройки масштаба, синхронизации и т.д. Имеет удобный инструмент для точных измерений амплитуды и, в зависимости от режима, частоты или времени. При наведении указателя мышки на какую-либо точку осциллограммы, внизу экрана отображаются частота/время и амплитуда сигнала с высокой точностью.

Недостатком программы можно считать то, что диапазон сверху ограничен частотами до 1 МГц, но для большинства учебных задач этого вполне достаточно.

#### Литература

1. Яшин, В.Н. Информатика: аппаратные средства персонального компьютера / В.Н. Яшин. – М. : Высшее образование, 2008.

## **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ КОЛЛЕДЖА КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**М.Л. МИРОНОВА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж национальный исследовательский Южно-Уральский государственный университет

Современные глобальные тенденции и переход к информационному обществу, предъявляют новые, более высокие требования и к системе образования в нашей стране. Этот тезис подтвержден следующими нормативными документами: Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы; Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года; Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)».

Современное состояние внедрения ИКТ в образовании отражено в аналитической записке Института Юнеско. По данным Института Юнеско по информационным технологиям в образовании (Аналитическая записка июль, 2011) целью многих образовательных учреждений по всему миру является обеспечение непрерывного процесса обучения на основе разнообразных учебных платформ и инструментов с помощью сети Интернет.

В частности, за последние десять лет резко вырос уровень использования Интернета для осуществления учебного процесса, и первоначальная формула успешной интеграции Интернет-услуг в образо-

вательную практику претерпела существенные изменения в контексте развития новых технологий, включающих в себя (Rob Abel, 2007):

- разработанный преподавателем контент, в том числе учебные планы, заметки, презентации и т.д.;
- цифровой контент, в том числе издательские цифровые ресурсы;
- онлайн аттестация, проведение тестирований, опросов и т.д.;
- асинхронные онлайн форумы для взаимодействия между учащимися;
- обеспечение доступа ко всему вышеперечисленному на основе лицензионной схемы.

Подобное смешение технологий проявляется в связи с распространением разнообразных мобильных устройств, известных как «smart media» (например, iPhone, Android, планшеты, нетбуки, трехмерное Интернет-ТВ и т.д.).

В информационном обществе XXI века, главной ценностью становится самостоятельное приобретение нового знания, полученного благодаря беспрепятственному доступу к информации и наличия базовых умений и компетенций грамотно с ней работать. Всё более отчетливо проявляется прямая зависимость между информационными компетенциями человека и качеством его жизни. В силу этого возникает объективная необходимость внести существенные изменения и в образовательный процесс на основе интеграции современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

Степень интеграции новых информационных технологий в учебный процесс условно можно разделить на три уровня.

1. Разработка и предоставление учебного материала на базе новых технологий и их использование в отдельных учебных дисциплинах, т.е. использование средств представления учебной информации. Например, создание электронных учебных пособий и практикумов, а также использование новых технологий для проведения очных (традиционных) лекций и семинаров с использованием презентаций и т.д.

2. Реализация учебного процесса с использованием интерактивных средств взаимодействия участников образовательного процесса (технологии дистанционного или открытого обучения в глобальной сети). На данном уровне используются веб-конференции, форумы, электронные учебно-методические материалы и др.

3. Использование интегрированных образовательных сред, где главной составляющей являются не только применяемые технологии, но и содержательная часть, то есть информационные ресурсы, образовательный контент. Сочетание современных средств информатики и информационных ресурсов позволяет создавать учебные дисциплины

на базе деловых ресурсов Интернет, профессиональных баз данных. На данном уровне новые информационные технологии используются как средство доступа к мировым информационным ресурсам, на базе которых строится учебный процесс.

В Технологическом колледже ЮУрГУ ведется работа по использованию модульной объектно-ориентированной обучающей системы – MOODLE ([www.moodle.org](http://www.moodle.org)), обеспечивающей возможность для создания ЭУК, отвечающих всем особенностям организации образовательного процесса при реализации ФГОС третьего поколения. Кроме того, в колледже внедряется автоматизированная система NetSchool, которая позволяет создать единую среду обмена информацией среди всех участников образовательного процесса.

Апробация NetSchool началась 2010–11 учебном году и охватила лишь 2 группы, а в 2011–12 учебном году – весь колледж.

Процесс внедрения новой информационной системы представляет собой довольно сложный процесс, который предполагает освоение сотрудниками новых функциональных обязанностей; формирование дополнительных информационно-коммуникационных компетенций учащихся, родителей, педагогических и руководящих работников; изменение их субординационных ролей и соотношения индивидуальной и коллективной работ, психологического климата в коллективе и т.д. Очевидно, что для успешного внедрения необходимо выстроить систему управления. Одним из механизмов управления явился мониторинг внедрения.

Объектом мониторинга являются развитие отдельных компонентов ИС и ее функциональности. Для мониторинга был разработан комплекс критериев и показателей (таблица 1).

Таблица 1

**Комплекс критериев и показателей для мониторинга**

Критерии	Показатели
1. Развитие программного обеспечения системы – развитие интерфейса пользователей, разделение уровней доступа к базе данных.	доля сотрудников, имеющих право доступа к ИС;
	максимальное количество одновременных подключений к ИС;
2. Развитие аппаратно-коммуникационной части информационной системы – наличие локальной сети в ОУ; обеспечение многопользовательского режима работы с ИС; обеспеченность пользователю доступа к базе данных со своего рабочего места.	количество компьютеров, включенных в единую локальную сеть учреждения;
	количество кабинетов, оборудованных персональными ПК;
	доля сотрудников, имеющих доступ к ИС со своего рабочего места;
3. Развитие данных информационной системы - полнота отображения предметной области в базе данных информационной системы (БД ИС).	доля охвата учащихся в данных;
	доля охвата классов в электронных журналах;
	доля охвата предметов в электронных журналах;
4. Функциональность информационной системы – эффективность информационной системы; востребованность и использование информационной системы в системе информационного обеспечения внутриколледжевского управления.	доля педагогических сотрудников, использующих сервисы коммуникации (почту, форум и т.д.);
	доля классных руководителей, использующих; электронный журнал;
	доля предметников, использующих электронный журнал;
	доля отчетов, составляемых с использованием ИС;
Востребованность и использование информационной системы родителями и учащимися	доля родителей использующих сервисы коммуникации;
	доля учащихся, использующих сервисы коммуникации.

В конце 2011–2012 учебного года использования Сетевого колледжа показало, что все педагоги, кураторы и руководители используют в своей профессиональной деятельности электронные журналы, более 50% педагогов – сервисы коммуникации (встроенную почту).

После доведения информации до обучающихся о возможностях электронный журнал и введении балльно-рейтинговой системы в колледже возросло количество студентов, которые осознали помощь электронного журнала в получении индивидуальных заданий и отслеживании своих результатов обучения.



Одним из условий введения балльно-рейтинговой системы оценивания применили при использовании не среднеарифметической, а средневзвешенной оценки по итогам обучения в электронном журнале. Использование средневзвешенной оценки – это возможность выставлять весовые коэффициенты в электронном журнале, согласно типам заданий.

На примере одной из групп колледжа отследили, повлияла ли данная система на качественную успеваемость обучающихся. В группе 25 человек, 77% из них активно используют данный сервис для отслеживания своей успеваемости. Динамика успеваемости студентов группы за несколько месяцев также показала, что студенты заинтересованы в своих успехах, прилагают усилия улучшить свою оценку, либо удержать ее на прежнем уровне.

В 2012–2013 учебном году доля родителей и студентов использующих автоматизированную систему увеличилась в несколько раз, а посещаемость NetSchool в десятки. Выявленные в процессе практической деятельности возможности NetSchool (такие как почта, форум и т.д.) позволят более эффективно организовать процесс внеаудиторной самостоятельной работы, отработку пропущенных студентами занятий и доведения полезной информации до получателя. Студенты стали использовать возможности общения (почта) с преподавателями и мастерами производственного обучения при помощи данной системы, администрация колледжа активно использует возможности информирования участников образовательного процесса при помощи многоадресного сообщения.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО–КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ–ЛОГОПЕДА**

**И.В. КРАЙНЕВА**

Россия, г. Челябинск, Муниципальное бюджетное специальное  
(коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся,  
воспитанников с ограниченными возможностями здоровья  
специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 119

В современных условиях наблюдаются заметные изменения требований, предъявляемых не только к системе специального образования, но и к специалисту и его профессиональной компетентности,

который должен уметь использовать средства информационных и компьютерных технологий в своей профессиональной деятельности. Одним из направлений компьютеризации в работе учителя-логопеда является использования компьютера и специальных компьютерных программ с целью проведения диагностических исследований, сбора, хранения и обработки различного вида информации. Кроме того, с помощью сетевых средств ИКТ становится возможным широкий доступ к учебно-методической и научной информации, организация не только оперативной консультационной помощи, но и обмена опытом среди специалистов.

Таким образом, информатизация специального образования актуализировала вопросы использования ИКТ в методическом обеспечении деятельности учителя-логопеда коррекционного образовательного учреждения. Результатом такой работы стало создание в МБСКОУ VIII вида № 119 электронного модуля «Логопедическое сопровождение в специальном (коррекционном) учреждении VIII вида». Данный модуль представляет собой электронную базу данных всей логопедической документации и дидактического материала.

Структурно электронный модуль представляет собой оформленный через гиперссылки пакет документации по шести основным направлениям деятельности учителя-логопеда:

1. Нормативно-правовое сопровождение деятельности учителя-логопеда в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида.
2. Программно-методическое обеспечение деятельности учителя-логопеда. Учебный методический комплекс.
3. Документация учителя-логопеда
4. Логопедическое сопровождение учащихся с умеренной умственной отсталостью.
5. Дидактическое обеспечение деятельности учителя-логопеда.
6. Консультационная деятельность учителя-логопеда

Нормативно-правовое сопровождение деятельности учителя-логопеда в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида основывается на законодательных актах всех уровней (федеральном, региональном, муниципальном, районном и локальном) и включает в себя основные законы, дополнения и изменения к ним, инструктивно-методические письма, типовые положения, приказы и должностные инструкции. Основными нормативно-правовыми документами федерального уровня являются Закон РФ об образовании от 10.07.1992г. №3266-1 (в ред. от 03.12.2011г N383-ФЗ) и Письмо Минобразования РФ от 20.06.2002 г. N 29/2194 «Рекомендации по ор-

ганизации логопедической работы в специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида». Основными актами локального уровня является Положение о структурном подразделении «Школьный логопедический пункт» и Должностная инструкция учителя-логопеда. Содержание всех регламентирующих документов в полном объеме представлено в модуле.

Деятельность учителя-логопеда С(К)ОУ VIII вида обеспечивается определёнными программами и методическими рекомендациями. Для работы с детьми с выраженными интеллектуальными нарушениями используются:

1. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программа, методические рекомендации / Л.Б. Баряева, И.М. Бгажнюкова, Д.И. Бойков, А. Зорин. – Псков: ПОИПКРО, 1999 г.

2. Обучение глубоко умственно отсталых детей: Экспериментальная программа / Утверждённая зам министра просвещения РСФСР И.М. Косоножкиным от 30.05.1983 г / Раздел: Развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности.

3. А.Р. Маллер, Г.В. Цикото «Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью», М. : «Академия», 2003.

4. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические рекомендации. Раздел: родная речь (С.В. Комарова, Е.Т. Логинова). – Псков: 1999.

Документация учителя-логопеда включает в себя:

– Учебно-методический и учебно-дидактический комплексы, содержащие перечень методической литературы и дидактического материала, используемых учителем-логопедом на групповых и индивидуальных занятиях.

– Циклограмму рабочего времени.

– Расписание логопедических занятий по группам (классам); данное расписание содержит пояснительную записку, в которой отражено количество и длительность групповых и индивидуальных логопедических занятий.

– Перспективный годовой план работы учителя-логопеда включает следующие разделы: организационная и диагностическая работа, коррекционная логопедическая и методическая работа, работа по самообразованию, взаимодействие с узкими специалистами и родителями.

– Логопедическое заключение первичного обследования учащихся для психолого-педагогического консилиума.

– Экспертиза деятельности учителя-логопеда представлена схемой анализа логопедического занятия и схемой самоанализа работы учителя-логопеда.

– Отчётная документация учителя состоит из аналитической справки деятельности школьного логопедического пункта, письменный и статистический годовой отчёт и отчёт о результатах обучения учащихся.

Логопедическое сопровождение учащихся с умеренной умственной отсталостью включает в себя:

1. Диагностическое обеспечение. В задачи логопеда специальной (коррекционной) школы входит обследование и отбор детей на логопедические занятия. Для индивидуального речевого обследования используется методика, сочетающая традиционные для логопедической практики приёмы с нейропсихологическими методами обследования речи, предложенная авторами Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной.

2. Документацию диагностического блока. По результатам обследования заполняются речевые карты заданного образца, в которых отражены все основные компоненты речевого развития. Обследование тех детей, которые уже занимались с логопедом и будут продолжать коррекционные занятия, проводится только по отдельным разделам, с учётом речевой патологии ребёнка и этапа коррекции речи. По результатам их обследования заполняются приложения к речевым картам на начало и конец учебного года. В речевых картах и приложениях к ним на начало учебного года прописывается план индивидуальной коррекционной работы. В приложениях к речевым картам на конец учебного года отмечаются результаты работы с ребёнком за текущий учебный год.

По результатам обследования на начало и на конец учебного года также выводится индивидуальный речевой профиль каждого учащегося и профиль навыков чтения и письма. На данных профилях легко проследить как благоприятное, так и мало результативное влияние коррекционного воздействия на ребёнка и учесть это в будущем планировании индивидуальной логопедической работы.

3. Рабочая программа групповых логопедических занятий составленная на основе образовательных программ, Положения о порядке разработки и утверждения рабочей программы учебного предмета МБСКОУ № 119. Данная программа включает в себя: пояснительную записку, предполагаемые результаты обучения, коррекционную направленность курса, календарно-тематическое планирование, программно-методическое обеспечение, приложение (использование

цифровых образовательных ресурсов, реализация национально-регионального компонента).

Дидактическое обеспечение деятельности учителя-логопеда включает в себя логопедические тетради для индивидуальных занятий по коррекции звукопроизношения и рабочие тетради для групповых занятий по обучению грамоте. Содержание данных тетрадей также представлено в модуле. Электронный вариант модуля позволяет изменять и дополнять конкретные задания.

Консультационная деятельность реализуется через проведение консультаций для педагогов и воспитателей ГПД, родителей и специалистов. Основное, базовое содержание консультаций представлено в модуле.

Таким образом, информатизация методического обеспечения деятельности учителя-логопеда способствовала созданию электронного модуля логопедического сопровождения в специальном (коррекционном) учреждении VIII вида. Электронная оболочка логопедического модуля позволяет достаточно легко его индивидуализировать, дополнять новыми методическими разработками, корректировать уже имеющиеся. Актуальное состояние модуля не является завершенным вариантом. В дальнейшем планируется продолжить работу по совершенствованию его структуры и содержательного наполнения.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Е.П. ИШМАМЕТЬЕВА**

Россия, с. Фершампенуаз Челябинской обл.,  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
Фершампенуазская средняя общеобразовательная школа

В современном обществе роль информационных технологий чрезвычайно важна. Они занимают сегодня центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его системы образования и культуры. Их широкое использование в самых различных сферах деятельности человека диктует целесообразность наискорейшего ознакомления с ними, начиная с ранних этапов обучения и познания.

Стремление активно применять современные информационные технологии в сфере образования должно быть направлено на реализацию следующих задач:

- поддержку и развитие системности мышления обучаемого;

- поддержку всех видов познавательной деятельности учеников в приобретении знаний, развитии и закреплении навыков и умений;
- реализацию принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности.

Поэтому недостаточно просто овладеть той или иной информационной технологией. Необходимо выделить и наиболее эффективно использовать те ее особенности и возможности, которые могут обеспечить решение указанных выше задач.

Современный урок не эффективен и, по большому счету бесполезен, если он не имеет под собой технологической основы, если он не спроектирован, не просчитан по всем этапам с четко выверенными дидактическими целями, воспитательными и развивающими задачами, с учетом психолого-педагогических особенностей конкретного класса и каждого ученика в отдельности.

Вот здесь на помощь учителю приходят мультимедийные технологии. Это может быть урок с мультимедийной поддержкой, где учитель использует презентацию для усиления наглядности. Может быть мультимедийный урок, выступающий, как «мини-технология».

Мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря присущей ей качественной интерактивности, гибкости и интеграции различных типов мультимедийной учебной информации, а также возможности учитывать индивидуальные возможности учащихся и способствовать их мотивации. Основным источником мультимедиа-ресурсов для большинства учителей и школьников становится всем известная сеть Интернет. Эта сеть предоставляет доступ как к образовательным, так и ко многим другим ресурсам, содержащим в себе информацию самых разных типов. Большинство наиболее качественных мультимедиа-ресурсов, использование которых повысило бы эффективность общего среднего образования, каталогизировано на образовательных Интернет-порталах.

Замечено, что при изложении материала разной направленности (это может быть теоретический и практический материал) в процессе проведения мультимедиа урока эмоциональная атмосфера в классе различна.

Так, если материал несет в себе теоретическую нагрузку, реакция у детей достаточно эмоциональная. Ученики проявляют повышенную заинтересованность и познавательную активность. Музыкальное сопровождение, световые эффекты и т.д. способствуют прочному усвоению материала.

Однако, если практическая часть урока представлена подобной мультимедиа презентацией, ученики не испытывают эмоционального подъема, менее активны, старательно списывают готовые схемы, образцы.

Поэтому возникла необходимость провести эксперимент, в ходе которого предполагалось определить эффективность мультимедиа занятий по риторике на уроках с теоретической и практической направленностью.

Учащихся 3 класса разделили на две группы. Группы примерно с одинаковым уровнем базовой подготовки по предмету «Риторика».

Для группы № 1 и теоретический, и практический материал был представлен на слайдах.

Для группы № 2 теоретический материал был представлен на слайдах, а практический – предполагал «живое» общение детей друг с другом, детей и учителя.

В качестве оценки коммуникативной компетенции школьников, были выбраны следующие критерии.

1. Для теоретического материала:

- избирать соответствующие ситуации общения стиль речи;
- использовать разные типы речи;
- распознавать и группировать изученные языковые явления.

2. Для практического материала:

- применять на практике знания об основных нормах литературного произношения;
- собирать из различных источников материал для выступления, систематизировать его, излагать последовательно по самостоятельно составленному простому плану.

В процессе изучения материала проводился анализ итогов контрольных мероприятий. Результаты эксперимента были занесены в таблицу 1.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. При изложении материалов теоретической направленности процент успеваемости, как в первой, так и во второй группе примерно одинаковый

2. При изложении материала практической направленности, наблюдается существенная разница.

Группа № 2, где на практических занятиях использовалось «живое общение» участников учебного процесса, а слайды выступали в роли иллюстраций к нему, показала лучшие результаты в умении подбирать материалы к выступлению из разных источников, самостоятельно составлять план рассказа, чем группа, где на практических занятиях использовались мультимедиа презентации.

Таблица 1

### Результаты эксперимента

Направленность материала	Критерии оценки	Группа	Результаты %об-щей/качественной успеваемости
Преобладание теоретического материала	Избирать соответствующие ситуации общения стили речи	1	87/55
		2	88/54
	Использовать разные типы речи	1	89/57
		2	85/58
	Группировать изученные языковые единицы	1	86/55
		2	89/55
Средняя успеваемость по темам теоретической направленности		1	87,3/55
		2	87,3/55
Преобладание практического материала	Литературное произношение	1	76/48
		2	93/85
	Умение подбирать материалы для выступления из разных источников	1	72/44
		2	89/67
	Средняя успеваемость по темам практической направленности	1	74/46
		2	91/76

#### Выводы:

1. При проведении уроков, содержащих преимущественно теоретический материал, целесообразно на слайдах отображать информацию в виде таблиц, схем, графиков. Сопровождение звуковыми и световыми эффектами способствует лучшему восприятию, а, значит, и прочному усвоению материала.

2. Для повышения эффективности системы общего среднего образования нужно уметь корректно использовать в обучении школьников мультимедиа-ресурсы и мультимедиа-технологии. Компьютер и мультимедиа ресурсы могут стать не только мощным средством обучения школьников, но и способствовать формированию шаблонного мышления, формального отношения к деятельности.

3. Материалы практического характера (разбор примеров, заданий) лучше воспринимается и усваивается учащимися в ходе «живого» общения с учителем. Кроме того, в процессе «живого» разбора примеров при необходимости можно акцентировать отдельные этапы, моменты рассматриваемых заданий решать дополнительные задачи, приводить новые примеры.

На сегодняшний день каждый учитель стремится как можно лучше использовать информационно-коммуникативные технологии в преподавании, благодаря чему открывает для себя новые возможности для работы, а для учеников – радостные и увлекательные минуты общения со своим учителем.



**ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
СЛУЖБЫ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ  
ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ  
БРЯНСКОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
КОЛЛЕДЖА)****С.С. ЯКОВЛЕВА, Е.В. МАШКОВА, Л.Н. МИНАВА**

Россия, г. Брянск,

Брянский профессионально-педагогический колледж

Развитие учреждения среднего профессионального образования – это сложный, многогранный, системный, комплекс действий, ориентирующий весь педагогический коллектив на совершенствование и развитие как своей профессиональной деятельности, так и развитие учреждения, а следовательно, и системы образования в целом.

Философия развития ГБОУ СПО «Брянский профессионально-педагогический колледж» выражается в осуществлении следующих мероприятий:

- обеспечения удовлетворения возросшей потребности общества в высококвалифицированных работниках;
- повышении качества подготовки специалистов с ориентацией на требования рынка;
- формирования у выпускников колледжа новых профессиональных качеств, таких как:
  - системное мышление;
  - правовая, информационная, технологическая и коммуникативная культура;
  - способность к предпринимательству и осознанному анализу своей деятельности;

– профессиональная самостоятельность и ответственность, творческая активность, толерантность;

– способность к постоянному профессиональному росту.

Для понимания социального заказа и определения целей развития колледжа, его философии большую роль оказывает методическая служба. Методическая служба колледжа занимается анализом деятельности образовательного учреждения, отвечая на вопросы: «Что требуется изменить, чтобы образовательный процесс в будущем построить лучше, чем в настоящем?» Анализ состояния ОУ основывается и на положительных моментах, и на основных проблемах, которые существуют в колледже.

При системном подходе к развитию колледжа в условиях внедрения ФГОС нового поколения – это качественно новое профессиональное образовательное учреждение, которое будет давать другие результаты на выходе, другие технологии и организацию образовательного процесса, другие условия на входе.

Миссия, цели и задачи функции методической службы образовательного учреждения СПО «БППК».

Миссия методической службы колледжа

Формирование и реализация единой учебной, научно-методической и информационной среды в колледже с целью создания условий для профессионального роста педагогических работников и обеспечения высокого качества подготовки специалистов на основе обновления содержания и технологий образования.

Для выявления целевых установок и содержания деятельности методической службы образовательного учреждения СПО необходимо определить само понятие «методическая деятельность».

Методическая деятельность – это целенаправленный, эффективный процесс совместной деятельности методиста и педагогов по обеспечению условий качественной реализации ими образовательных услуг [3].

Рассмотрим каждую составляющую методической деятельности.

1. Целенаправленный процесс направлен на формирование системы ключевых компетентностей обучающихся, обеспечение качества современного образования.

Целенаправленный процесс и включает в себя планируемый, диагностируемый, эффективный и регулируемый.

**Целенаправленный процесс**

Планируемый процесс	определяет задачи, направленные на достижение поставленной цели. Главная задача – создание оптимальных условий для развития профессиональной, предметной, методической компетентностей педагогов.
Диагностируемый процесс	требует разработки критериев и показателей выполнения поставленных задач и достижения цели; разработку содержания, организационных форм, сроков и объектов мониторинга выполнения поставленных задач.
Эффективный и регулируемый процессы	позволяют получить реальную положительную динамику результатов профессиональной деятельности: характеризуются как процессы профессиональной деятельности педагогов (участие в методической работе, внедрение инноваций, участие в профессиональных конкурсах, повышение квалификационной категории, обобщение и трансляция опыта, его результаты - уровень обученности и воспитанности, результаты участия обучающихся в олимпиадах и конкурсах и т.п.).

Главным условием реализации качественных образовательных услуг является высокий уровень профессиональной компетентности преподавателя.

Таким образом, исходя из вышесказанного, нами определены целевые установки методической службы колледжа.

Цель методической службы колледжа – обеспечение развития профессиональной компетентности педагогов как средства качественной реализации образовательных услуг.

Основные задачи методической службы колледжа:

- обеспечение разработки и реализации программы развития качественно нового профессионального образовательного учреждения;
- обеспечение образовательного процесса основными профессиональными образовательными программами, учебно-методическими пособиями, средствами наглядности, компьютерными программами;
- совершенствование программно-методического обеспечения образовательного процесса;
- координация инновационной деятельности образовательного учреждения;
- организация повышения квалификации педагогических работников;

– подготовка и проведение, систематизация педагогических советов, методических семинаров, психолого-педагогических консилиумов и т. д.

Методический кабинет – «визитная карточка» методической службы, сосредотачивающий в себе все направления методической деятельности колледжа, объединяет усилия педагогов, служит тем профессиональным пространством, без которого невозможна совместная работа, несет на себе координационную функцию и поддерживает благоприятный климат в коллективе, систематизирует накопленный педагогическим коллективом опыт.

Функции методической службы остаются традиционными, изменяется подход и требования к содержанию методической деятельности педагогов.

Основными функциями методической службы «БППК» являются прогностическая, планирующая, аналитическая, координационная, редакционная, содержательная, обучающая и диагностическая [4].

Содержание деятельности методической службы колледжа работает на реализацию программы его развития и отвечает современным требованиям.

Содержание методической работы

- программно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- разработка учебно-методической документации;
- прогнозирование образовательных и воспитательных процессов;
- создание банка данных передового педагогического опыта, прогрессивных методик, новых технологий обучения;
- создание электронного Банка данных учебно-методической продукции;
- редакционно-издательская деятельность;
- организация и проведение педсоветов, методических советов, заседаний проектных групп, психолого-педагогических консилиумов, методических семинаров и т.п. [4].

Модель методической службы БППК:

1. Методический совет (управленческая функция).
2. Методический кабинет (технологическая функция).
3. Педагогические мастерские (педагогическая функция).
4. Информационный центр (информационная функция).
5. Творческие группы и предметные комиссии (научная и технологическая функции).

Таким образом, содержание деятельности методической службы нацелено на повышение эффективности образовательного процесса,

повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников, а также на освоение ими новых педагогических технологий, способствует решению одной из множества задач профессионального образования – созданию условий для личностного развития педагогов и профессиональной самореализации педагогов.

Осуществление создания условий для личностного развития педагогов в условиях ФГОС методическая служба определяет миссию педагогов и информирует о критериях ее измерения в целях совершенствования их профессионализма.

Миссия педагога включает несколько компонентов, которые обеспечивают потенциал личностного развития:

- создание ситуаций развития;
- позитивное стимулирование, поддержка инициатив;
- обучение различным способам деятельности;
- обучение жизненному проектированию;
- формирование потребности в рефлексии и самооценке.

(И.К. Дракина)

Для успешной реализации задач и миссии педагога, методическая служба разрабатывает Положения, методические рекомендации, определяющие их цели, содержание деятельности, организацию методической работы, педагогической деятельности и банк информации.

Одним из направлений деятельности методической службы является подготовка и проведение инновационной, экспериментальной работы, координация действий инновационных проектов. Поэтому, в свете внедрения ФГОС и обеспечения условий реализации основной профессиональной образовательной программы, развития профессионального образовательного учреждения необходимо измерить результат выполнения миссии педагога.

Основными критериями измерения миссии педагога выступают:

1. Инновационность результата:

- способность формировать общие и профессиональные компетенции;
- адаптивность;
- способность к ответственному выбору.

2. Инновационность средств:

- в содержании (разработка и внедрение учебно-методических комплексов нового поколения, индивидуальных контрольно-измерительных материалов, создание и использование обучающимися образовательных продуктов и т.п.);

– в способах деятельности (вариативность в типологии занятий, формах и приемах работы, использование принципов дифференциации, психолого-педагогическое сопровождение и др.).

3. Участие и вклад в продвижении инноваций (наличие методических разработок и публикаций, привлечение инвестиций (гранты, конкурсы), распространение инноваций, сертификация авторских разработок и др.).

4. Степень удовлетворенности обучающихся и родителей качеством преподавания, степенью практической применимости содержания и способов обучения; объективностью оценивания достижений; эффективностью мотивации; психологической комфортностью, безопасностью и т.д. (И.К. Дракина).

5. Продуктивность деятельности – результатом любой образовательной деятельности должен быть конкретный продукт.

Это могут быть (в зависимости от содержания, методов, этапа работы):

- портфолио;
- электронные и учебно-методические комплексы;
- программно-методические разработки;
- презентации, творческие проекты, отчеты;
- текущий мониторинг;
- результаты проектно-исследовательской, творческой деятельности обучающихся;
- проекты образовательных событий и др.

Эффективными критериями повышения уровня профессионализма выступает технология «Портфолио преподавателя» и создание электронных и учебно-методических комплексов (ЭУМК и УМК).

Портфолио – одна из реальных форм оценивания, которая ориентирована на процесс самооценивания.

Идея создания портфолио позволила перейти от административной системы учета результативности педагогической деятельности к системе оценивания успешности педагога, как в урочной, так и во внеурочной работе.

Портфолио преподавателя оформляется преподавателями на основании «Положения о Портфолио преподавателя БППК» и методических указаний «Критерии и Портфолио преподавателя как количественный анализ характеристики педагогической деятельности за последние 3 учебных года».

Предлагаемая структура разделов Портфолио:

1. Общие сведения о преподавателе.
2. Результаты педагогической деятельности.

3. Учебно-методическая деятельность преподавателя.
4. Научно-исследовательская деятельность.
5. Внеурочная деятельность преподавателя.

Информация постоянно дополняется, требует совершенствования, анализируется, используется для прохождения аттестации, анализа методической работы преподавателя и проектной группы; для определения рейтинга при подведении итогов за семестры и год.

В рамках модульно-компетентностного подхода ведется разработка и создание «Портфолио достижений обучаемого по профессиональному модулю» под непосредственным руководством преподавателя и мастера производственного обучения. Портфолио имеет своей целью накопление и сохранение документального подтверждения собственных достижений обучающихся за период изучения профессионального модуля, освоение профессиональными компетенциями при освоении основных видов профессиональной деятельности.

Основным требованием к комплексному обеспечению образовательного процесса, в соответствии с ФГОС третьего поколения является создание учебно-методического комплекса (УМК). Поэтому, методическая служба нацеливает учебно-методическую деятельность преподавательского состава на разработку ЭУМК и учебно-методических комплексов по дисциплинам, междисциплинарным курсам и их совершенствовании.

Для их создания методической службой было разработано Положение об УМК, Критерии контроля выполнения УМК. Преподаватели и мастера производственного обучения обеспечены необходимой практической помощью по вопросам профессиональных затруднений в виде методических рекомендаций, памяток, информационно-методическими материалами, подбором справочного материала. В рамках работы «Школы совершенствования педагогического мастерства» организованы семинарские занятия по теме: «Формирование учебно-методического комплекса как средство измерения методического мастерства профессиональной деятельности педагогических работников».

Значение УМК: УМК требуются для организации образовательного процесса. УМК является обязательным условием при прохождении аттестации педагогических работников колледжа и аккредитации образовательных программ.

В условиях внедрения ФГОС СПО третьего поколения видами УМК могут быть: УМК специальности, УМК профессиональных модулей (ПМ), УМК междисциплинарных курсов, УМК практики, УМК раздела (темы), УМК дисциплин.

Состав документов учебно-методических комплексов профессиональных модулей (ПМ), междисциплинарных курсов и дисциплин:

- Выписка из ФГОС СПО, НПО.
- Аннотация, описание дисциплины/ПМ/МДК.
- Рабочие программы профессиональных модулей и дисциплин СПО, НПО.
- Методические рекомендации по выполнению практических работ, лабораторных работ.
- Методические рекомендации по выполнению курсовых работ (проектов).
- Методические рекомендации по выполнению дипломных проектов.
- Методические рекомендации по выполнению самостоятельных работ.
- Учебно-методические материалы по дисциплине/ПМ/МДК.
- Комплекты контролирующих материалов для проведения промежуточного (рубежного) контроля, промежуточной аттестации (контрольно-измерительные материалы, контрольно-оценочные материалы).
- Образцы студенческой продукции.
- Контролирующие материалы для проверки успеваемости и посещаемости.

Важными элементами УМК для педагогов являются разработанные рабочие программы профессиональных модулей и дисциплин, Контрольно-измерительные и контрольно-оценочные материалы. Уже сегодня в колледже создаются УМК нового поколения, содержание УМК формируется на новых основаниях.

Итогом создания УМК дисциплин и применения информационно-коммуникационных технологий преподаватели колледжа занимают призовые места в Региональном смотре-конкурсе методического мастерства среди преподавателей ОУ СПО.

С целью управления системой формирования профессионально-педагогической компетентности, автоматизации процессов управления в колледже методической службой создана База данных (БД) преподавателей научно-методической работы преподавателя, в частности электронных и учебно-методических комплексов (ЭУМК и УМК). По организации Базы данных осуществлена деятельность по наполнению, обновлению и функционированию электронного банка УНММ. Информационный банк УНММ пополнен и обновлен по стандартам третьего поколения контрольно-оценочными материалами для формирования компетенций в рамках ФГОС СПО и НПО.



Основные формы научно-методической работы:

- повышение квалификации преподавателей через обучение в аспирантуре, стажировки и курсовую переподготовку;
- разработка учебно-методической документации и авторских учебных программ;
- работа над методическим обеспечением учебных занятий;
- написание и публикация учебников, пособий, статей;
- руководство написанием курсовых работ обучающихся;
- руководство подготовкой обучающихся к конференции;
- тематические выступления на педагогических советах, методическом совете, заседаниях проектных групп;
- доклады на городских, областных, республиканских конференциях;
- руководство проектными группами, учебным кабинетом;
- подготовка и проведение олимпиад, конкурсов (с обязательным письменным анализом результатов).

Методическая служба колледжа регулярно проводит мониторинг уровня повышения профессионального мастерства учебно-, научно-методической работы педагогов. Критерии эффективности измеряются и оценка может осуществляться по двум направлениям:

- а) количественная оценка;
- б) качественная оценка.

Формы работы, выбранные методической службой колледжа, обеспечивают профессиональный рост личностного развития педагогов и имеют положительную тенденцию развития в будущем, обеспечивая высокие результаты самодиагностики и тестирования в рамках мониторинга профессиональной компетентности, которые показывают достаточный и оптимальный уровень профессиональной компетентности преподавателей при проведении аттестации педагогических работников.

Таким образом, учитывая особенности перехода на ФГОС третьего поколения вся системная деятельность методической службы колледжа способствует решению одной из множества задач профессионального образования – созданию условий для личностного развития педагогов и их профессиональной самореализации, подготовки высококвалифицированных работников системы среднего профессионального образования, повышения качества современного образования.

#### Литература

1. Бенедиктова, Т.А. Творческое развитие педагога / Т.А. Бенедиктова, А.Т. Глазунов. – М. : Издательский центр АПО, 2000.

2. Кругликов, Г.И. Учебная работа мастера профессионального обучения: учебное пособие / Г.И. Кругликов. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 192 с.

3. Федоров, В.Д. Планирование и организация методической работы в образовательных учреждениях СПО / В.Д. Федоров, Т.Г. Аргунова. – М. : НПЦ Професионал-Ф, 2003. – 40 с.

4. Федоров, В.Д. Содержание, функции и управление методической деятельностью в средних специальных учебных заведениях: учебно-метод. пособие для преподавателей учреждений СПО / В.Д. Федоров, Л.Г. Семушина, В.А. Подвойский. – М. : НПЦ «Професионал – Ф», 2004. – 200 с.

## **МНОГОМЕРНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК ИНДИКАТОР ЕГО КРЕАТИВНОСТИ**

**Н.Г. МАРКОВА**

Россия, г. Нижнекамск Респ. Татарстан,  
Нижнекамский муниципальный институт

Сегодня в поликультурном образовательном пространстве преподаватель является полифункциональной личностью: преподавателем, воспитателем, организатором самостоятельной деятельности студентов, активного субъект-субъектного общения с ними, коллегами, консультантом, просветителем, общественником и является исследователем педагогического процесса в целом.

Функциональный анализ педагогической деятельности позволил нам уточнить совокупность функций современного преподавателя. К важнейшим педагогическим функциям можно отнести: создание педагогических условий для успешного обучения в поликультурном образовательном пространстве, личностного развития личности студента, воспитания обучающихся (функция «обучение и воспитание», «самовоспитание»); функция «самообразование»; педагогическое погружение в познавательную деятельность, регулирование и управление педагогическими воздействиями; участие в методической, опытной, исследовательской работе (функция «научно-методическая деятельность»). Функциональный анализ профессиональной деятельности дал возможность выделить компетенции, которыми должен обладать преподаватель высшей школы, чтобы качественно и эффективно осуществлять свою педагогическую деятельность. Важнейшим фактором

профессионального роста преподавателя является высокий уровень профессиональной компетентности.

Преподаватель высшей педагогической школы поставлен сегодня в такие условия, когда овладение методологической культурой выступает обязательным условием его профессионального самоопределения: главное направление инновационных процессов в образовании есть прежде всего не смена содержания и педагогических технологий, а формирование педагогического субъекта. Педагогический субъект сегодня – это носитель высокой методологической культуры, способный концептуально осмысливать собственную образовательную деятельность, то есть осмысливать ее как деятельность гуманитарную. Причем не только осмысливать, но и проектировать, и выстраивать процесс профессиональной подготовки (многомерность) сообразно его гуманитарной природе.

Профессиональный имидж современного преподавателя можно обозначить емким понятием как «совокупность сформированных многомерных педагогических компетенций». Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы характеризуется многомерностью. Многомерные педагогические компетенции в профессиональной деятельности преподавателя наполнены педагогическим содержанием, методологической основой, научно-исследовательскими тенденциями, инновационными подходами, оптимальными средствами и формами к организации и выполнению мотивационной, обучающей, развивающей, рефлексивной, воспитывающей функций. Данные функции определяют готовность и способность преподавателя осуществлять профессиональную деятельность качественно, результативно.

Инновационная деятельность преподавателя, на наш взгляд, многомерна и предполагает создание педагогических новшеств, их оценку, освоение, а также применение на практике. В педагогике постоянно происходят процессы создания, освоения и приложения педагогических теорий, новшеств, практических находок, т.е. инновационные процессы (многомерность). Преподаватель вуза может разрабатывать свои педагогические идеи, пропагандировать их, а также осваивать и применять опыт других. Готовность преподавателя к инновационной деятельности, ее практической реализации свидетельствует об уровне его инновационной культуры как компонента его профессионально-педагогической культуры, его профессиональной компетентности. Инновационная деятельность характеризуется последовательностью действий: разработка нововведения; изучение созданного; оценка экспертами, опытная проверка; доработка специалистами, внедрение в практику; теоретическое изучение нового, его практическое

освоение, дальнейшее развитие предмета инновации(многомерность) Более эффективно приобщение преподавателя к педагогическим инновациям происходит в процессе непосредственной инновационной деятельности.

Стратегия инновационного обучения предполагает такую системную организацию процесса обучения, при которой личность педагога по-прежнему выступает как ведущий элемент, но при этом меняется его позиция по отношению к студенту, к себе самому. Преподаватель уже выступает не только как носитель и транслятор знаний, но и как помощник в становлении личности и развитии индивидуальности студента. Изменяется характер воздействия на него: позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен их утверждается позиция демократического взаимодействия, помощи, сотрудничества, внимания к инициативе. Изменяется и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения, с получения оценки на активное взаимодействие с преподавателем и самостоятельную работу над своим образованием (самообразованием)

Инновационное образование преподавателя включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий (многомерность).

Мы разделяем позицию С.А. Дружилова в том, что профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Профессиональную многомерность педагога нужно рассматривать как совокупность личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма. Так, становление личностных и личностно-деловых качеств педагога исследуют С.Б. Елканов, В.Г. Маралов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Л.Ф. Обухова и др. Педагогу необходимо осознавать и понимать сущность профессиональной деятельности в сфере образования. Сегодня одной из наиболее сложных проблем остается проблема закономерностей, тенденций и принципов педагогики. По данному вопросу ведутся активные дискуссии, в которых принимали и принимают участие видные отечественные педагоги Ю.К. Бабанский, Ш.И. Ганелин, В.С. Гершунский, П.Н. Груздев, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский,

А.Н. Звягин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и др. Профессиональная компетентность преподавателя определяется через систему его компетенций. Совокупность ключевых компетентностей многофункциональна, надпредметна и многомерна, основывается на свойствах личности преподавателя и проявляется в его способах деятельности, поведения, которые опираются на психологические качества личности; включает широкий практический контекст с высокой степенью универсальности. Решение сложной актуальной проблемы как оценки профессиональной компетентности прежде всего, на наш взгляд, включает рассмотрение многомерности т.е. ее содержания, структурной организации, компонентного состава и т.д., что может выступить в качестве необходимой исходной основы самого процесса оценивания. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя в вузе – это индикатор его успешности и педагогического мастерства. Многомерность в профессиональной деятельности педагога понимается как сочетание его личностных качеств, которые проявляются в процессе коммуникации через эрудицию, кругозор (глубокие знания, профессиональные педагогические навыки, умения, готовность и способность творить), высокую гражданственность (профессиональные психологические установки и самосознание) и ответственность (социально-педагогический опыт и рефлексивность). На преподавателя возлагается важная миссия передачи опыта человечества подрастающему поколению. В этом процессе особое значение приобретает личность преподавателя, его эрудиция, культура, нравственность, самосознание, без которых невозможно решение жизненных вопросов обучения, воспитания, развития, формирования. Процесс профессионального развития преподавателя рассматривается, как активное качественное преобразование им своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новым способам взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя, на наш взгляд, следует рассматривать через взаимосвязи и взаимное влияние компонентов педагогического труда – педагогическая деятельность, педагогическое общение, мастерство и самосознание преподавателя. Эти «пространства», системно и гибко в педагогическом процессе вступают в сложные диалектические отношения.

Оценивание многомерности профессиональной деятельности преподавателя включает компонентно-блочную индексацию, позволяющую интегрированно представить результаты оценивания каждого ее блока в отдельности (интеллектуального, личностного, инновационного, компетентностного) и в их совокупности. Профессиональ-

ный имидж педагога – это его многомерность профессиональной культуры, педагогического инструментария, универсалий педагогической культуры как педагогическое мировоззрение, педагогическая картина поликультурного образовательного пространства, «Я» – концепция педагога и т.д. Эти универсалии в своей совокупности образуют своеобразную «систему координат», в которой разворачивается его многомерная профессиональная деятельность.

#### Литература

1. Маркова, Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: дисс. ... докт. пед. наук / Н.Г. Маркова. – Казань, 2010.
2. Ялалов, Ф.Г. От многомерных компетенций – к наивысшим достижениям / Ф.Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2011. – № 5.

### **К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**С.Е. АРХИПОВА, Л.П. ТЕРЕНТЬЕВА**

Россия, г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

Необходимость оптимизации начального образования, отраженная в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, ставит перед учителем задачу формирования способности и готовности учащихся реализовывать универсальные учебные действия, как на уроке, так и во внеучебной деятельности. Общеизвестно, что эта работа в образовательном процессе осуществляется в контексте усвоения разных учебных предметов. В начальной школе математика является основой формирования и развития у младших школьников познавательных действий, в первую очередь, логических. Особое значение имеет этот учебный предмет для формирования общего приема решения задач, выработки вычислительных, измерительных умений и навыков как универсальных учебных действий.

Непрерывное и систематическое ознакомление младших школьников с фигурами, их свойствами и отношениями, ознакомление с измерениями геометрических величин способствует овладению кругом основных геометрических представлений и навыков, которые используются в повседневной деятельности, в жизни.

Целенаправленная работа по использованию дидактического материала по формированию геометрических представлений создает благоприятные условия, как для успешного усвоения курса математики, так и для овладения основами знаний по другим предметам: труду, рисованию, географии, и другим.

Сформированные представления геометрических фигур обеспечивают необходимую подготовку для перехода к изучению основного курса геометрии. Индуктивные методы, применяемые в начальных классах, служат необходимой базой для изучения в дальнейшем курса геометрии на дедуктивной основе.

В отличие от арифметики, изучение геометрии требует преимущественно эмоционально-образных познавательных стратегий, органичных для младших школьников, и потому является исключительно важным для полноценного интеллектуального, эмоционального и эстетического развития детей.

Геометрический материал в начальных классах не выделяется в процессе обучения в качестве самостоятельного раздела, но он идет в тесной связи с другими вопросами математики. Давно отмечаемые трудности усвоения некоторыми школьниками курса геометрии в средних звеньях школьного образования уходят корнями именно в начальную математическую подготовку. Действительно, содержательный геометрический материал в курсе математики начальных классов, несмотря на разнообразие существующих сегодня систем обучения, практически отсутствует. Обучение элементам геометрии в начальной школе сводится, как правило, к ознакомлению с простейшими плоскими фигурами и измерению геометрических величин инструментальными средствами.

Важнейшей задачей обучения математике является усвоение геометрической терминологии, развитие связной речи учащихся. Эта задача достигается при систематической и целенаправленной работе на каждом уроке. Уже на первом году обучения необходимо приучать учеников правильно описывать все свои практические действия и выполняемые графические работы, использовать при этом в речи геометрическую терминологию. Сначала эти термины употребляет в своей речи учитель, а дети их только правильно соотносят, потом они входят в их активный словарь.

Начиная с первых уроков, учитель обращает внимание детей на тетрадь по математике: на листке имеются линии, которые расположены в разных направлениях – одни идут сверху вниз, другие слева направо. Одни линии не пересекаются, другие пересекаются, образуя клетки – квадраты.

Одним из главных средств развития моторики, глазомера, первоначальных навыков письма учащихся являются графические диктанты. Их применение имеет большое значение в формировании пространственных представлений, зрительного восприятия школьников с нарушением интеллектуального развития (В.В. Воронкова, И.В. Коломыткина). С помощью графических диктантов можно определить умение ребенка слушать, понимать и выполнять указания взрослого, действовать по правилам, применять образец.

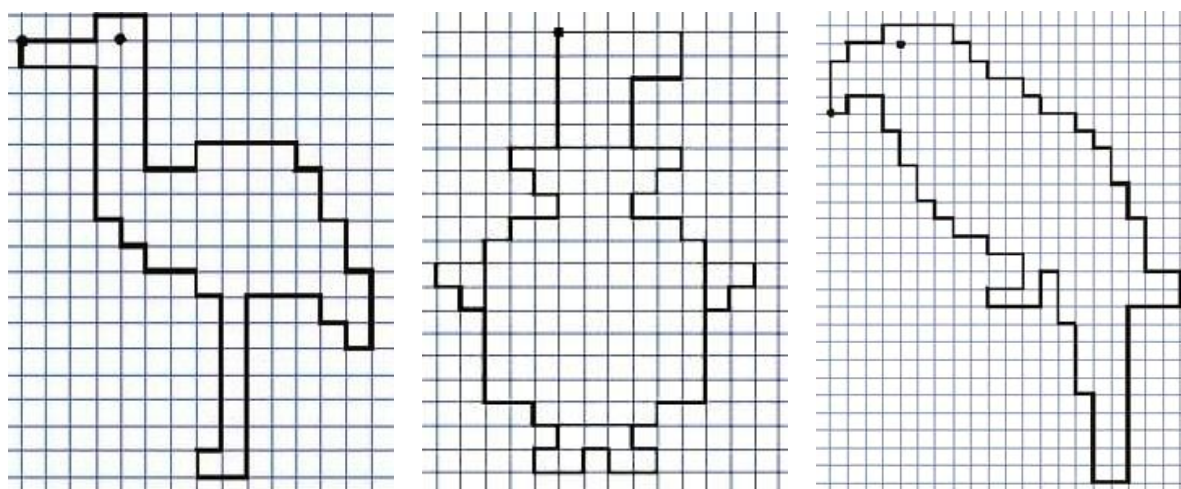
Поэтому на каждый урок математики можно включать графические диктанты. Работа по их выполнению состоит из трех этапов.

I этап – точное воспроизведение образца графического диктанта. Учитель предлагает образец диктанта на специальном разлинованном листе. Учащиеся должны рассмотреть образец, совместно с учителем тщательно проанализировать (откуда начинать выполнение задания, последовательность выполнения и т.д.). Затем школьники воспроизводят его у себя в тетрадях.

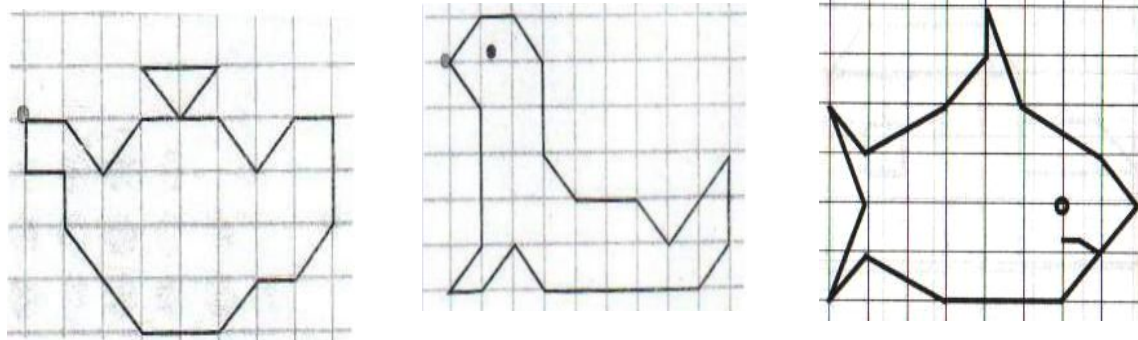
II этап – выполнение образца графического диктанта по памяти. Учитель предлагает образец диктанта на специальном разлинованном листе. Образец анализируется и закрывается. Далее дети воспроизводят его по памяти. Образец открывается, и ученики сравнивают свою работу с образцом и исправляют ошибки.

III этап – выполнение графического диктанта по словесной инструкции.

Ученики выполняют графические диктанты сначала более легкие, чем те, с которыми они могут справиться по своим возможностям, для того, чтобы вселить в них уверенность в своих силах. В дальнейшем задания постепенно усложняются. Приведем некоторые примеры.







Итак, уже с первого класса у младших школьников формируются основные, базовые представления о положении предметов в пространстве, о точке, прямой, линии, отрезке. Они сравнивают предметы по цвету, форме, размеру, знакомятся с геометрическими фигурами (кругом, квадратом, прямоугольником, треугольником) и их свойствами, учатся узнавать и различать фигуры, вырабатывают умения правильно пользоваться карандашом и линейкой, изображать на клетчатой бумаге прямоугольник и квадрат.

Во втором классе знания детей дополняются. Происходит знакомство с буквенной символикой для обозначения длины отрезков, прививаются навыки пользования циркулем, транспортиром. Дети изучают единицы длины, их соотношение, продолжают овладевать практическими умениями в вычерчивании и измерении длины, решают задачи на нахождение длины ломаной линии (Н.Б. Истомина).

На третьем году обучения учащиеся знакомятся с новыми единицами длины (миллиметром, километром), их соотношением с другими мерами, продолжают построение, измерение отрезков и фигур, решают задачи на нахождение периметра – суммы длин сторон прямоугольника.

На последнем году пребывания в начальной школе повторяется материал предыдущих лет обучения, а также изучается площадь фигур.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ «ТЕХНОЛОГИИ» В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ НОВОГО ФГОС ООО**

**Н.А. ГАЛЬМУК**

Россия, г. Воронеж, Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утвержденная Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 года, обращает внимание на то, что Новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития.

При этом результатом образования становятся не столько сами знания по конкретным дисциплинам, сколько умение применять их в повседневной жизни, что очень актуально для предмета «Технология».

При переходе на обучение по новым стандартам содержание учебного предмета сильно не трансформируется, но меняются цели и подходы к обучению, применяемые методики и технологии.

Новый образовательный стандарт одной из главных задач определяет развитие и формирование универсальных учебных действий (УУД). Уже сегодня учителю предлагается определить, какие элементы УУД формируются в рамках действующего стандарта по предмету.

В условиях введения ФГОС ООО в профессиональной деятельности учителя иначе расставлены акценты. Безусловно, предметные знания всегда были, есть и будут на первом месте, поскольку без знаний невозможно сформировать учебную компетентность ученика. Тем не менее, перед учителем стоит задача не только «дать» знания, но и показать «путь приобретения» этих знаний», т.е. к дидактической роли учителя естественно прирастает ещё одна – управленческая.

Современные процессы модернизации образования обусловили появление и развитие определенных требований к предметному учебно-методическому комплексу, используемому в общеобразовательном учреждении. Он должен быть гибким к обновлениям, иметь параметры настройки на различный уровень ресурсного обеспечения школы и индивидуальный выбор ученика, а также быть партнером в решении социокультурных и воспитательных задач образовательного процесса. Его основные качества: комплексность (каждый элемент комплекта дополняет содержание и функциональные возможности другого); полнота охвата (все дидактические единицы имеют обязательное от-

ражение в материалах УМК на различных уровнях реализации); доступность.

Предмет «Технология» – это часть системы непрерывного креативного образования, целью которой является формирование ведущих черт творческой личности учащегося: креативности, духовности, интеллекта, самодисциплины, самореализации, стремления к саморазвитию. Возможности предмета «Технология» позволяют гораздо больше, чем просто формировать у учащихся картину мира с технологической направленностью. Поэтому сегодня идут активные поиски таких форм организации процесса обучения, которые отвечали бы современным требованиям и обеспечивали бы необходимый уровень развития ученика.

При соответствующем содержательном и методическом наполнении данный предмет может стать опорным для формирования системы универсальных учебных действий. В нём все элементы учебной деятельности (планирование, ориентирование в задании, преобразование, оценка результата, умение распознавать и ставить задачи, умение добиваться результата и т.д.) достаточно наглядны и, значит, более понятны для детей.

Учебный предмет «Технология» имеет практико-ориентированную направленность. Его содержание не только даёт ребенку представление о технологическом процессе, но и показывает, как использовать эти знания в разных сферах учебной и внеучебной деятельности.

При организации учебной работы учащихся необходимо соблюдать следующие принципы: субъект-субъектные отношения; активная позиция ученика; опора на природные особенности ребенка; учет индивидуальности каждого школьника.

Урок должен включать следующие шесть основных этапов: мобилизация (активная интеллектуальная деятельность учащихся); целеполагание (цели урока формулируется по схеме «вспомнить → узнать → научиться»); осознание недостаточности имеющихся знаний; коммуникация (поиск новых знаний в паре, в группе); взаимопроверка, взаимоконтроль; рефлексия.

Как сам урок, так и подготовка к нему может состоять из шести шагов: определение нового знания; конструирование проблемной ситуации; планирование развития действий; планирование решения проблем; планирование результата; планирование заданий для применения нового знания. Следует помнить, что задания должны носить проблемный характер, нацеливать ученика на поисковую или иссле-

довательскую деятельность, предполагать индивидуальную или групповую работу.

Кроме знания основных нормативных документов ФГОС, методических принципов и структуры современного урока, для достижения новых образовательных результатов необходимо, чтобы учитель четко представлял, какие образовательные технологии следует использовать в учебном процессе.

По определению ЮНЕСКО, под образовательной технологией подразумевается системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. Так как в ФГОС общего образования выделен системно-деятельностный подход к образованию учащихся, то наиболее эффективными будут те технологии, которые направлены на познавательное, коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника. При этом следует также иметь в виду, что выбор технологии обучения зависит от многих факторов: от возраста учащихся, ресурсных возможностей, подготовленности и готовности учителя и т.д. Без сомнения, приоритет следует отдавать продуктивным, творческим, исследовательским, проектным, информационным технологиям, не отрицая использования и других. Например, технологии критического мышления, технологии встречных усилий, технологии дифференцированного обучения, проблемного диалога, технологию оценивания учебных успехов.

Профессионализм учителя технологии во многом определяется уровнем его методической подготовки. Учитель должен представлять, насколько расширяют возможности преподавания демонстрационная техника и оборудование сегодняшнего дня.

Великий Ян Амос Коменский говорил, что учение должно быть кратким, приятным и основательным. Когда приятно? Когда не скучно, интересно. Значит, надо сделать урок таким, используя все современные методы и приёмы обучения.

Новизна современного урока в условиях введения стандарта второго поколения заключается в следующем: чаще организуются индивидуальные и групповые формы работы на уроке. Постепенно преодолевается авторитарный стиль общения между учителем и учеником.

Учебный предмет «Технология» вносит существенный вклад в формирование всех универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.

Формирование познавательных учебных действий в курсе «Технологии» осуществляется на основе интеграции интеллектуальной и предметно-практической деятельности.

Для формирования регулятивных универсальных учебных действий в курсе «Технологии» создаются благоприятные условия за счет того, что выполнение заданий требует от детей планирования предстоящей практической работы, соотнесения своих действий с поставленной целью, установления причинно-следственных связей между выполняемыми действиями и их результатами и прогнозирования действий, необходимых для получения планируемых результатов.

Формирование коммуникативных универсальных учебных действий в курсе «Технологии» обеспечивается целенаправленной системой различных методических приемов. В частности, выполнение целого ряда заданий предполагает необходимость организовывать совместную работу в паре или группе: распределять роли, осуществлять деловое сотрудничество и взаимопомощь.

Итак, новизна современного российского образования требует от учителя не только глубокого знания своего предмета, владения разнообразными методическими средствами, но и личностного начала, которое позволит ему наполнить учеников знаниями, умениями, навыками, создавая условия для порождения ценностей и смыслов.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ УЧАЩЕГОСЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н.А. ГАЛЬМУК, Г.И. ДЕДЯЕВА**

Россия, г. Воронеж, Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Эффективное развитие России невозможно без формирования человеческого капитала. Эту мысль подтверждает Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, где подчеркнута необходимость обновления системы образования как важнейшего из условий формирования инновационной экономики России.

Важным этапом модернизации образования РФ стало масштабное общественное и профессиональное обсуждение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», ключевые позиции

которой направлены на обновление содержания, внедрение информационных технологий, развитие педагогического потенциала, системы поддержки талантливой молодежи и самостоятельности образовательных учреждений.

Сегодня мы говорим, что задач модернизации не решить без внимания к тому, как обстоит дело с творческим потенциалом России, с воспитанием молодого поколения. Это заставляет задуматься о том, как построено образование, каковы ценные установки и в каком направлении нужно развиваться.

В современных условиях возникла необходимость в том, чтобы школа начала строить несколько иную функциональную модель своей деятельности. Эффективной моделью, на наш взгляд, можно было бы считать интеграцию (объединение, взаимопроникновение каких-либо элементов в целое) общего и дополнительного образования детей, базирующуюся на принципах социальной обусловленности, комплементарности, компенсаторности.

МОУ Каменностепная СОШ – учреждение, ориентированное на адаптивную педагогическую систему. Педагогический коллектив этой школы стремится создать условия для реализации основных функций адаптивной школы: ориентационной, коррекционной, реабилитационной, стимулирующей, предупреждающей.

Изучив опыт интеграции основного и дополнительного образования, педагоги нашли выход в создании элементов сетевого взаимодействия общеобразовательной школы и детско-юношеского центра (ДЮЦ).

Школа и ДЮЦ – две образовательные структуры. Система школьного образования ориентирована на знания, а система дополнительного образования ориентирована на «проживание» знаний – приобретение практического опыта. Знания, получаемые детьми в школе, носят нормативный характер. В системе же дополнительного образования дети получают предметные знания и имеют возможность сразу же реализовать их на практике. Именно такая структура образовательной деятельности позволяет сформировать ключевые профессиональные компетенции. Переход от одного типа знаний к другому и есть та самая проблемная ситуация, которая успешно решается в рамках школьного образовательного проекта «Профессиональная ориентация личности в современной школе на основе интеграции основного общего и дополнительного образования».

Основную цель – профессиональное самоопределение учащихся и развитие конкурентоспособности выпускников школ на рынке труда, невозможно осуществить средствами только одного предмета, об-

разовательной области «Технология», поэтому совмещение основного и дополнительного образования открывает прекрасные перспективы для реализации этой цели.

Взаимопроникновение этих двух областей может обеспечить целостность системы, ее многообразие, определенную стабильность, постоянное развитие, решение общих и индивидуальных проблем, сформировать необходимый уровень знаний, практических умений, начальных профессиональных навыков учеников.

Особенно эффективного взаимодействия основного и дополнительного образования можно добиться тогда, когда учитель, работая в сфере основного образования, имеет возможность заниматься дополнительным образованием своих учащихся. На базе школы работают объединения: «Умелые руки» (3–5 классы), «Юные мастерицы» (6–7 классы), «Конструирование и моделирование одежды» (8–11 классы). При такой организации процесса образования нет непреодолимой стены между урочной и внеурочной деятельностью.

Для обеспечения соответствующей педагогической деятельности по предмету «Технология» составлено две программы: «Обслуживающий труд для девочек 5–8 классов» и «Сельский дом» (10–11 классы.), а по дополнительному образованию разработана авторская комплексная программа «Конструирование и моделирование одежды» и «Умелые руки».

Программы имеют комплексный характер, ориентированы на формирование у детей целостного восприятия материала. Положительный результат в творческом процессе познания программного материала достигается за счет:

- синхронизации процесса обучения, дополнения и расширения учебного материала;
- возможности значительного увеличения качества и количества практических работ;
- проектной деятельности.

Исследовательская и проектная деятельность учащихся являются инновационными образовательными технологиями и служат средством комплексного решения задач воспитания, образования и развития личности.

Работа над интегрированным проектным заданием обогащает учащихся новыми знаниями в цикле профильных предметов. Они получают дополнительный практический опыт в этом направлении, учатся анализировать информацию, пробуют свои силы в определен-

ной профессиональной направленности в единстве с оценкой своих возможностей.

Формированию трудовых навыков в доме и на приусадебном участке способствует введение такого элективного курса, как «Хозяйка сельского дома» для девочек и «Машиноведение» для мальчиков. Введение таких предметов обусловлено спецификой территории, на которой расположена школа: НИИ СХ имени Докучаева. Большинство учащихся знакомы с сельскохозяйственным трудом с раннего детства, а совершенствование и развитие креативности в данном направлении происходит в процессе изучения курса. Для 9 классов в школе организован элективный курс «Профессиональное самоопределение». Основная цель данного элективного курса – сформировать готовность учащихся к обоснованному выбору профессии, жизненного пути с учетом своих склонностей, способностей, состояния здоровья и потребностей рынка труда в специалистах.

Основной путь достижения успеха в реализации проекта – вовлечение учащихся в творческую созидательную деятельность, призванную реализовать в педагогическом процессе идею самореализации, самопознания, самооценки личности каждого ребенка. В процессе активизации познавательной деятельности, овладения приемами мышления и творчества, в процессе учебы основная роль отводится учителю. Он, основываясь на поиске новых форм и методов обучения, обязан обеспечить право и возможность каждому ребенку осуществить выбор своей собственной индивидуальной траектории развития в полном соответствии с имеющимися у него способностями, интересами.

Принципиальной трудностью в осуществлении системы проектных заданий является необходимость затраты учителем большого количества времени на работу с каждым учащимся, знание его возможностей, интересов и учет опасности поставить непосильные для ребенка задачи. В этом случае учитель должен работать в тесном сотрудничестве с учителями -предметниками, он должен подробно определять, основные и дополнительные цели и этапы работы, позволяющие сформировать навыки творческой деятельности, не подавлять инициативу ученика, уважать его достоинство, проявлять доброжелательность и мягкость при высказывании критических замечаний. Кроме этого, каждое интегрированное проектное задание требует достаточного материально-технического обеспечения, как кабинета технологии, так и предметных кабинетов.



Об эффективности интеграции двух образовательных сфер говорят успехи учеников:

- победы в районных и областных олимпиадах;
- участие во всероссийской олимпиаде (3 этап);
- победы в различных конкурсах;

Дети, освоившие весь курс образовательной программы основного и дополнительного обучения, получают начальное профессиональное образование «Портной» вместе с аттестатом зрелости.

Интеграция общего и дополнительного образования позволяет обогатить содержание и формы учебной деятельности; сблизить процессы воспитания, обучения и развития; предоставить обучающимся реальную возможность выбора своего индивидуального маршрута; создать условия для достижения успеха в соответствии с их особенностями; решить проблемы социальной адаптации и профессионального самоопределения школьников.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО МАТЕМАТИКЕ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К НОВЫМ ФГОС**

**А.А. СМИРНОВА**

Россия, г. Санкт-Петербург, Государственное бюджетное  
общеобразовательное учреждение школа № 519

Важнейшей задачей современной системы образования в свете стандартов нового поколения является формирование универсальных учебных действий, многообразие которых определяют качество усвоения знаний, осознанность и прочность полученных знаний, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию. В связи с этим возрастает роль знаний, полученных человеком в школе, которые должны стать крепким фундаментом для дальнейшего непрерывного образования человека. Но как показывает практика, на данном этапе у учащихся основной школы не сформированы многие познавательные умения (работа с текстом учебника, умения выделять существенную информацию и представлять ее в знаково-символическом виде, осуществлять анализ объектов и проводить их синтез, проводить аналогию, сравнение, классификацию по заданным основаниям, устанавливать причинно-следственные зависимости и др.). Такая ситуация негативно сказывается и на подготовке специалистов в высшей школе.

Нынешнее поколение абитуриентов и студентов часто не умеют связно выражать мысли, работать самостоятельно с книгой и другими источниками информации, ставить перед собой осмысленные и соразмерные своим силам и возможностям задачи, долго удерживать цели и достигать их. Кроме этого, психологи бьют тревогу по поводу давления на детей и подростков бессистемного потока информации, идущей из телевизора и Интернета, которая подается хаотично, не имеет структурно-содержательной логической связи, что обуславливает видимость знаний и исподволь формирует у детей и подростков самонадеянную заносчивость, а зачастую и цинизм. В то же время отмечается резкое снижение когнитивного развития детей, их энергичности и желания активно действовать. Дети теряют способность и желание занять себя, а предпочитают нажать кнопку и ждать готовых решений. Но следует заметить, что только целостная система знаний дает личности свободу мысли, превращает «человека толпы» в личность [2]. Поэтому разработка методики реализации стандартов второго поколения с целью развития личности обучающихся является актуальной задачей современной школы. Совершенствование методики обучения математике поможет снять существующие противоречия:

- между стандартизированной формой проверки знаний учащихся и рассмотрением математики как важного средства интеллектуального развития;

- между стратегией внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов в основной школе и использованием традиционных учебников математики.

М. Барбер, М. Муршед, анализируя передовые образовательные системы мирового уровня, отмечают, что эффективная образовательная система должна базироваться на единстве целей и содержания образования при эффективной их реализации [1]. В ходе экспериментальной деятельности, с целью частичного перехода к новым образовательным стандартам учащихся пятых классов по математике, учителями – экспериментаторами Московского района Санкт-Петербурга проанализированы возможности содержания задачного материала традиционных учебников по формированию познавательных универсальных учебных действий. При реализации авторской программы по математике для пятого класса через «Системно-вариативную модель обучения математике в девятилетней школе» за счет анализа задачного материала учебника и его методического осмысления, за счет подобранных и сконструированных упражнений у учащихся формируются следующие познавательные универсальные учебные действия:

сравнения, сопоставления, аналогии, обобщения, установления причинно-следственных связей, моделирования.

Изучение главы «Натуральные числа» в первом полугодии пятого класса предполагает систематизацию и углубление знаний, полученных в начальной школе. Ощущение освоенности у учащихся действий с натуральными числами, отсутствие новизны привносит определенные трудности при организации урока по этим темам. Тем не менее, в результате проведенных письменных работ в конце сентября, выявлен низкий уровень знаний таблицы умножения и деления у трети учащихся, около двадцати процентов учащихся допускают ошибки в решении простых задач. Такая ситуация не позволяет качественно освоить действия умножения и деления натуральных чисел, освоить алгоритмы решения составных задач арифметическим способом и с помощью составления уравнений. Снижение планки освоенности действий умножения и деления учащимися по новым стандартам в начальной школе еще больше усугубит положение с вычислительными навыками, что негативно отразится не только на формировании осознанных и прочных базовых предметных знаний, но и на интеллектуальном развитии учащихся. Мы считаем, поэтому, чтобы ребятам было интересно работать с материалом учебника в данной главе, необходимо дополнять задачный материал учебника задачами обратной структуры, задачами с элементами исследовательской деятельности. Это позволит формулировать задания таким образом, чтобы их выполнение потребует самостоятельной мысли ученика, т.е. будет расценено на творческий поиск учащихся.

Так, в теме «Умножение и его свойства» при решении задачи № 417 (учебник Н.Я. Виленкина) повторяется смысл действия умножения.

Задача № 417.

В магазин привезли 5 ящиков с красками. В каждом ящике 144 коробки, а в каждой коробке 12 тюбиков с красками. Сколько тюбиков с красками привезли в магазин? Решите задачу двумя способами.

При решении данной задачи по действиям в ходе анализа двух подходов составлено числовое выражение:  $12 \cdot 144 \cdot 5$ . Подмечается рациональный способ вычислений полученного выражения. Далее дополняем задачу таким заданием.

Задача № 417\*.

Как изменится содержание предыдущей задачи, если при ее решении будет получено уравнение  $12 \cdot a \cdot 5 = 10380$ ?

При составлении задачи по заданному уравнению внимание учащихся направлено на анализ уравнения и числового выражения.

Сравнивая их, учащиеся убеждаются, что левая часть уравнения аналогична числовому выражению, а отличается только тем, что вместо числа 144 записана буква. Значит, в новой задаче неизвестно количество коробок в одном ящике. А что означает тогда число 10380 в уравнении? Можно сделать прикидку результата новой задачи. Значение буквы  $a$  равно числу 144, или больше его, или меньше его? Почему? Таким образом, мы сможем установить причинно-следственные связи между изменением одного множителя и произведения при неизменности других множителей. Наполнение урока задачами обратной структуры создаст элемент новизны, и будет способствовать формированию познавательных универсальных учебных действий, заявленных ранее.

При конструировании задачи обратной структуры учитель может подобрать числовые значения так, чтобы ликвидировать некоторые вычислительные пробелы в знаниях учащихся или предотвратить возникновение ошибок. Так, при решении предъявленного уравнения, учащиеся повторяют таблицу деления на 6 при выполнении действия деления.

Задача №420(а).

Построили 5 коттеджей по 80 кв. м и 2 коттеджа по 140 кв.м. Какова жилая площадь всех этих коттеджей?

При решении данной задачи учащиеся самостоятельно сразу составляют числовое выражение:  $80 \cdot 5 + 140 \cdot 2$ .

Далее продолжаем дополнять требование задачи:

а) Что изменится в тексте задачи, если при решении задачи получено выражение:  $80 \cdot 5 - 140 \cdot 2$  ?

б) Что изменится в тексте задачи, если при решении задачи получено выражение:  $80 \cdot 5 - 140 \cdot x$  ?

В данной деятельности учащиеся повторяют простые задачи на разностное сравнение, а также проводят элементы исследовательской деятельности, через перебор значений, которые может принимать  $x$  для получения корректного ответа в задаче.

в) Как изменится содержание задачи №420(а), если при ее решении получено уравнение:  $80 \cdot 5 + 140 \cdot x = 1380$  ?

Задачный материал учебника дополняется цепочками взаимосвязанных задач обратной структуры и задачами с элементами исследовательской деятельности, что позволяет формировать умения не только записать математическую модель задачи учебника, но и пошагово развернуть

предложенное выражение (уравнение), соотнести его с ранее полученным выражением по первоначальной задаче. Решая задачи

обратной структуры на уроке, мы развиваем гибкость мышления учащихся, формируем умения перестраивать умственные операции с одной на другую, переключать мысли с прямого хода на обратный, к осознанию нового вида связей, к конструированию связей нового вида. Хорошие ученики, по мнению психологов, легко переходят к осознанию связей в обратном направлении, а вот слабым учащимся это недоступно, у них эти обратные связи надо формировать. На важность данной работы указывали С.Л. Рубинштейн, П.М. Эрдниев. Часто в обучении обратные задачи рассматриваются отдельно друг от друга, раздельно во времени. Но для развития гибкости мышления ценны не прямые и обратные задачи, взятые сами по себе; важный познавательный элемент заключается в процессе преобразования одной задачи в другую: выявляются и используются взаимно-обратные связи между величинами задачи, учащиеся овладевают новыми, более сложными формами рассуждений. С психологической точки зрения «прямая связь мыслей и обратная связь мыслей – это разные процессы; прямая связь самопроизвольно не переходит в обратную связь. При методике раздельного изучения обратных задач такие знания могут годами сосуществовать без взаимодействия, без перехода в новое высшее целостное качество, в обратимую связь, представляющее некоторое укрупненное знание» (П.М. Эрдниев). Обратимые операции были специально изучены видными психологами Ж. Пиаже, В.А. Крутецким. В.А. Крутецкий выделил «способность к свободному и быстрому переключению на обратный ход мысли» в процессе обучения математике как одну из разновидностей математических способностей. Умения и навыки складываются быстрее, а способности изменяются значительно медленнее. Такие способности (гибкость мышления) надо развивать: с первых шагов обучения надо заниматься переходами, одновременно (совместно) решая базовую задачу и сконструированную обратную задачу. Между решениями взаимосвязанных задач должно проходить не более 30–40 минут, только в этих условиях проявляется эффект оперативной памяти, благоприятной для ее «вторичного включения» в состав обратных или сходных операций.

По мнению современных психологов, в частности Т.Е. Левицкой, гибкость мышления выступает в качестве личностного ресурса, позволяющего даже учащимся компенсирующих классов при соответствующей методике развития этого качества личности, приспособляться к требованиям традиционной системы обучения и быть успешными в учебном процессе.

## Литература

1. Барбер, М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать еще более эффективными / М. Барбер, М. Муршед // Вопросы образования. – 2010. – № 3. – С. 6–31.

2. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Бюллетень высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ. – 2010. – № 4. – С. 20–30.

### **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТА–ФИЛОЛОГА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЁТСЯ ...»?)»**

**БОРИСОВА Л.Г.**

Россия, г. Калининград, Балтийский федеральный университет  
им. И. Канта

Современная ситуация в образовании характеризуется интенсивной подготовкой обучающихся на всех этапах образования к коммуникативным практикам в информационном обществе, что находит выражение в разработке приёмов формирования коммуникативной и социокультурной компетенций в рамках учебных предметов областей «Филология», «Информационные технологии» в дошкольном, школьном и вузовском образовании.

Необходимо заметить, что основная функция национального языка – функция мыслеформирующая – обеспечивает участнику коммуникативного процесса способность быть носителем духовных ценностей, что, в итоге, и способствует эффективности процесса общения и сохранению национального языка в принципе. В этой связи в профессиональном филологическом образовании актуальными становятся технологии формирования коммуникативной и кросс-культурной компетенций на основе интеграции предметных, инструментальных знаний и культурно-языковых концептов как «сгустков культуры» (Д.С. Лихачёв), позволяющих актуализировать ценностный опыт участников коммуникации.

Поскольку целеполагание деятельности сопряжено с культурой и значимость деятельности определяется уровнем её «вписанности» в контекст культуры, на примере системы учебных задач по актуализации ценностного опыта школьников выявим возможности образова-

тельного проекта ««Как слово наше отзовется...»?» в формировании коммуникативных компетенций школьников и определим задачи формирования профессиональных компетенций студента-филолога на современном этапе [4].

Цель проекта: выявить возможности культурно-языкового концепта «Беседа» («Разговор») как средства формирования конструктивной позиции школьника в диалоге.

Задачи проекта: разработать задания для выявления уровня понимания пословиц как культурно-языкового концепта; составить упражнения для «ввода» пословиц о культуре общения в активный словарь старшеклассника.

Целевая группа проекта: учащиеся 7–11-х классов средней школы г. Калининграда.

Участники (команда) проекта: члены творческой мастерской любителей русского языка (школьники 10-го класса).

Описание проекта: в качестве средства формирования коммуникативной культуры школьника рассматривается система учебных коммуникативных задач, направленных на обогащение активного словаря школьника лексикой на тему «Беседа» («Разговор») и формирование приёмов преодоления коммуникативных барьеров.

Продукт проекта: «Боевой листок с иллюстрациями «Знаешь ли ты пословицы о культуре общения?»», презентация работы ««Как слово наше отзовется...»?» на ученической научно-практической конференции «Поиск и творчество», модуль «Метод проектов в формировании коммуникативной культуры школьника (на материале пословиц)» (1 ЗЕ, для студентов-филологов (6-й семестр)).

Этапы реализации цели. 1-й этап. Подготовка дидактических материалов для экспериментального исследования.

Исходя из задач проекта в лингвистических словарях нами выявлены слова тематических групп «Беседа» (этапы беседы; процесс общения; собеседники) и «Разговор» (порядка 20). Установлено, что данные слова характеризуются стилистической принадлежностью, однако количество слов указанной тематики в современных словарях (по сравнению со Словарём В.И. Даля) уменьшилось и ряд слов о беседе в современном языке не употребляется [1]. В ходе анализа правил продуктивного диалога выделены коммуникативные барьеры: 1) незнание/несоблюдение форм речевого поведения (невежливость, оскорбление словом); 2) нарушение порядка ведения беседы (слушание не предшествует говорению); 3) ошибки в нарушении предмета диалога (речи) [2].

На основе выявленного культурно-языкового концепта «Беседа» («Разговор») и правил ведения диалога для определения уровня понимания значения пословиц нами разработаны следующие задания: для школьников 7–9 кл. – «собрать» «рассыпанные» пословицы (10 пословиц), для школьников 10 кл. – соотнести устаревшие слова, относящиеся к теме «Беседа», с соответствующими им тематическими группами (10 групп); для школьников 11 кл. – заменив жаргонную и просторечную лексику в соответствии с нормами русского языка общеупотребительной лексикой, составить синонимические ряды слов для темы «Беседа» (10 рядов) [1, 3].

2-й этап. Анализ результатов экспериментального исследования.

7 класс: в 50% работ пословицы «восстановлены» (к первой части пословицы необходимо подобрать вторую часть); для 30% школьников вызвали затруднения пословицы: Словами туда и сюда, а делами никуда. Красно поле пшеном (зерном), а беседа – умом; «создана» «пословица»: Красно поле пшеном, а пуще стрелы разит.

8 класс: в 4-х работах пословицы «восстановлены»; в 35% работ не «восстановлена» пословица: Можно много сказать и в короткой речи; «созданы» «пословицы»: Кто говорит, тот сеет, и всё лесом. Сказанное сто рублей стоит и в короткой речи.

9 класс: в 5-х работах пословицы «восстановлены»; в 20% работ не «восстановлена» пословица: Спорь до слёз, а об заклад не бейся; «создана» «пословица»: Петь хорошо вместе – да дела не видим.

10 класс: при распределении устаревших слов на тему «Беседа» по тематическим группам со значением: спроведыватель, пустоболт, враль, говорун, шутник – с заданием справились все школьники; по группам со значением: молвь, речение, беседник – 10%; со значением: возразитель, спорователь – 30%.

11 класс: в 4-х работах дано 8 правильных ответов из 10; в трети работ задание выполнявшими было упрощено: жаргонизмы соотнесены с тематическими группами без их замены нейтральной лексикой; кроме того, не были «узнаны» жаргонизмы (петь Алябьева, говорить в синкопу, двигать концептуал) и устаревшие слова (велеречивый, куртуазный); при «отнесении» к группе не вызвали затруднений жаргонизмы со значением разговор и обманывать (расклад, вешать и др.).

По результатам исследования наиболее подготовленными к беседе оказались школьники 9 кл., изобретательными в «составлении» «пословиц» – школьники 8 кл. – это было отмечено в «Боевом листке», где также была выражена благодарность школьникам, успешно выполнившим задания.

Комментарий недочётов.



Как известно, опыт народа запечатлён в пословицах. Опыт современных участников беседы – в «созданных», «переработанных» пословицах, в которых, кстати, подмечены характеристики разговора наших современников: Можно много сказать, а послушать нечего/ и всё лесом. Кроме того, «создание» «пословиц» связано с непониманием значения слова (Краснобай заговорит – всех веселит.), непониманием сути пословиц (Мелет с утра до вечера, не может вернуться.) логической ошибкой (Враньё, что драньё, всех веселит, вместо/ того и гляди, руку занозишь). Заметим, не вызвали затруднений пословицы, которые встречаются в учебниках русского языка: Слово не стрела, а пуще стрелы разит.

Думается, ошибки при работе с устаревшими словами частично можно объяснить формальным подходом к преподаванию языка. Ошибки, связанные с непониманием причины/ смысла замены жаргонизмов, присутствующих в активном словаре обывателя как признак (псевдо) активности делового человека, нейтральной лексикой, свидетельствуют о состоянии речевой культуры в обществе. Тем не менее, в ходе выполнения заданий и обсуждения их результатов актуализация духовных ценностей у школьников состоялась, а команда приобрела опыт экспертов в области коммуникативной культуры. Школа, в целом, выполнила миссию.

Подведём итоги.

В современном обществе профессиональные компетенции будущего специалиста определяет работодатель. Применительно к профессиональной подготовке филолога, назначение которого – обеспечение функционирования ценных сообщений в обществе, таким «работодателем» выступает культура, народ, духовные ценности.

Результаты экспериментального исследования выявили, что формирование коммуникативной компетенции на инструментальном уровне без опоры на культурно-языковые концепты не обеспечивает целостный процесс становления участника диалога культур.

Следовательно, для преподавания русского языка в школе необходимо разработать систему учебных коммуникативных задач, направленных на актуализацию ценностного опыта и обогащение активного словаря школьника, в профессиональной подготовке филолога – систему учебно-профессиональных задач формирования коммуникативных компетенций на интегративной основе, что способствует становлению рефлексии языковой личности.

### Литература

1. Никитина, Т.Г. Молодежный сленг. Толковый словарь / Т.Г. Никитина. – М., 2007.
2. Рождественский, Ю.В. Введение в общую филологию / Ю.В. Рождественский. – М., 1979.
3. Русские пословицы и поговорки / под ред. В. Аникина. – М. : Худож. Лит., 1998.
4. Швыдкой, М. Тема и вариации / М. Швыдкой // Российская газета. – 27 июня 2012 г. – № 5817.

## **СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Н.В. СТРУЧКОВА**

Россия, г. Челябинск, Детская школа искусств № 6

Реализация основных идей развития образования невозможна без научно организованной методической деятельности. Педагогический опыт позволяет сделать вывод о том, что методическую работу необходимо понимать как работу над содержанием, структурой и организацией учебно-воспитательного процесса, с одной стороны, и повышением квалификации педагогических работников – с другой. Результатом этой работы должна быть возрастающая образованность и компетенция педагогов, и это одно из требований времени. Основное противоречие в подготовке специалистов, получающих профессиональное образование, – это противоречие между быстро изменяющимися требованиями к специалисту и неспособностью педагогического коллектива к реализации этих требований, что и определило важнейшую на современном этапе развития учреждений дополнительного образования проблему подготовки и переподготовки педагогических кадров, а также создание условий для самообразования преподавателей.

Мыслить творчески – а методическая и педагогическая деятельность может реализовываться только в результате такого мышления – заставить невозможно, а потому традиционный административный контроль за учебно-воспитательным процессом должен смениться методическим.

Как показала практика, в качестве первых шагов необходимы жесткие «Методические рамки» в виде методических требований, нормативов и т.п., назовем их методическими условиями, которые в

отличие от административных требований разрабатываются самими педагогами школы. В свою очередь, для разработки подобных условий требуется такая организация методической работы, центром которой является методический совет. В методический совет входят члены администрации, руководители методических объединений, а также наиболее опытные и творчески работающие преподаватели.

Итак, можно говорить о необходимости методического контроля за деятельностью преподавателей в форме анализа учебно-воспитательной работы методическим советом с привлечением педагогического коллектива. Таким образом, определяется тенденция преобразования административного контроля в методический, создающий условия для творческого педагогического поиска, и потому очень важно вовлечь в работу методического совета руководителей образовательного учреждения, распространять методическую деятельность на все направления работы. Привлечение преподавателей к методической работе на таком уровне потребует работы с литературой по возникающим проблемам, а значит, появится потребность в самообразовании, повышении квалификационного и профессионального уровня.

На этом уровне можно решать многие проблемы, например, вопрос о соотношении эстетического и профессионально ориентированного образования, ибо проблема состоит в интеграции дополнительного и профессионального образования, что невозможно без тесного методического взаимодействия преподавателей. Центром такого взаимодействия является методический совет, который осуществляет мониторинг всех сфер деятельности школы – потребности образовательного процесса в методическом оснащении, потребности преподавателей в повышении квалификации, уровня профессионального мастерства преподавателей.

В недалеком прошлом методическая работа понималась как нечто отдельное, особое в учебной работе. Она как бы существовала сама по себе, работала на себя: заседания методических объединений, отчеты, распространение педагогического опыта и т.д.

Практика показала: наступило время пересмотреть отношение к организации и содержанию методической работы. Методическое содержание должно определяться проблематикой школы, а организация – возможностью внедрения методических разработок в жизнь.

Главная проблема – ответственность за методическую деятельность. Необходима централизация методической работы, наличие методической службы и должностного лица, отвечающего за этот вид деятельности. Это должен быть заместитель директора по методической работе. Созданная под его руководством методическая служба

должна определять содержание всей методической работы школы, а руководители отделений выполнять данные им рекомендации. Таким образом, создаются условия для развития школы, появляется личная потребность каждого преподавателя в профессиональном совершенствовании, преподаватель видит перспективы: свою – как личность, учреждения – как профессионал.

Естественно, такая методическая служба предполагает модель, которая создается по «функциональному принципу».

Модель такой методической службы включает следующие структурные компоненты.

Методический совет (управленческая функция) – анализ потребностей преподавателей и управленцев, проектирование концепции и программы функционирования и развития методической службы образовательного учреждения, организация и обеспечение деятельности всех структурных подразделений методической службы, а также методическая служба с администрацией учебного заведения и другими службами, установление связей с городскими и региональными научно-методическими центрами, диагностика деятельности МС, соответствие ее работы общей концепции и программе, а также коррекция деятельности МС.

Методический кабинет (технологическая функция) – анализ деятельности преподавателей и при необходимости управленцев в соответствии с разнообразными критериями, оформление педагогического опыта: нормативное описание опыта педагогов (управленцев), разработка механизма трансляции педагогического и управленческого опыта.

Педагогические мастерские (педагогическая функция) – трансляция педагогического мастерства, подготовка и переподготовка педагогов (управленцев) к осуществлению педагогической (управленческой) деятельности нового типа, подготовка педагогического коллектива к инновационной деятельности.

Экспериментальная лаборатория (научная функция) – проектирование концепции развития учебного заведения, разработка учебного плана, адекватного концепции: разработка моделей выпускников разных ступеней обучения; разработка программы опытно-экспериментальной деятельности нормативными и учебно-методическими средствами; диагностика на основании разработанных критериев хода экспериментальной работы, экспертиза результатов опытно-экспериментальной деятельности, «запуск» и научно-методическое обеспечение экспериментальных процессов, научное консультирование педагогов и управленцев, имеющих затруднения в

опытно-экспериментальной деятельности, описание и оформление результатов опытно-экспериментальной деятельности.

Проблемные группы (научная и технологическая функция) – анализ индивидуальных педагогических затруднений, приведших к постановке проблемы. Исследование состояния проблемы. Исследование способов решения проблемы, исходя из индивидуального опыта участников группы, а также способов решения, представленных в педагогической и методической литературе.

Информационный центр (информационная функция) – анализ информационных запросов педагогов и управленцев и обработка результатов анализа, создание на основе компьютерной техники справочно-информационного фонда, который должен представлять систематизированные собрания учебно-нормативной документации, педагогической и методической литературы, учебников, периодических изданий, фонд учебных видеокассет, учебных фильмов и др. Пропаганда достижений педагогического коллектива образовательного учреждения, города и региона, педагогической науки и смежной с ней наук. Координация деятельности информационного центра с библиотекой школы, города и др.

Таким образом, организация методической работы по предложенной модели станет внутренним фактором развития школы, поможет вновь пришедшему преподавателю раскрыться как творческой личности, как педагогу.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ: ПЕРСПЕКТИВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ**

**Е.П. ВОЗНЕСЕНСКАЯ**

Россия, г. Лениногорск Респ. Татарстан, Лениногорский  
музыкально-художественный педагогический колледж

Неизбежные при интеграции страны в мировое сообщество процессы глобализации, охватив политику и экономику России, не могли не сказаться на сфере образования. Они предопределили появление двух разнонаправленных векторов, характерных сегодня для многих регионов страны: с одной стороны, федерализация, направленная на сохранение единого экономического, культурного, образовательного пространства, с другой – регионализация, которая выражается в стремлении к сохранению особенностей данного этноса. Соединение

этих двух компонентов в рамках единой образовательной парадигмы является предметом активных дискуссий в обществе.

В Республике Татарстан основные направления действий в этой области были определены в «Программе модернизации системы образования РТ». В ней, в частности, ставились задачи осуществления «интеграции республиканской системы образования в международную образовательную среду» и создания «в учреждениях образования воспитательных систем, направленных на творческое саморазвитие личности, повышение эффективности и качества воспитывающей деятельности с учетом национально-региональных особенностей Республики Татарстан». С этих позиций формирование региональной образовательной системы, как базового элемента федерального образовательного пространства на принципах объединения образовательно-воспитательного потенциала национальных культур, несущих в себе ценности, традиции и ориентации различных этнических общностей, проживающих и активно взаимодействующих на территории Татарстана, определяется как наиболее перспективное.

Принцип интеграции национальной культуры в учебно-воспитательный процесс выражает культурологическую направленность учебного заведения на сочетание федеральных стандартов и регионального компонента обучения. Само понятие «национальная культура» всеобъемлющее. Любое произведение, имеющее мировое художественное значение, национально по своей природе, поскольку является концентрированным отражением культуры, традиций, визуальных, интонационных или колористических предпочтений той этнической группы, к которой принадлежит автор. В условиях многонационального государства национальная культура является одним из важнейших стабилизирующих факторов. Ведь «именно она выступает основой межнационального общения, так как каждый народ имеет неотъемлемое право на сохранение и развитие своей национальной культуры, с одной стороны, как основного фактора своей самобытности, с другой – как органической части общечеловеческой культуры с учетом сохранения баланса во взаимоотношениях между народами» [2, с. 142]. Особая роль образования в этом процессе, как социального института, призванного выявить и реализовать воспитательный потенциал регионального компонента, основана на создании объективных предпосылок и условий для возрождения национального самосознания, сохранения и развития языков и культуры всех народов, проживающих на территории республики.

В учебном процессе педагогического колледжа региональный компонент регламентирует изучение общегуманитарных дисциплин,

таких как «Татарский язык и литература», «Народная педагогика», «История Татарстана». Но, несомненно, что при его точечном включении в процесс обучения на первом месте стоит инициатива преподавателя, находящего стимулы к ознакомлению студентов с ценностями различных национальных культур. В учебных планах ЛМХПК этот аспект реализуется: в работе исполнительских предметных комиссий – при включении произведений композиторов Татарстана в индивидуальные программы; в работе предметной (цикловой) комиссии музыкально-теоретических дисциплин – путем определения основных направлений деятельности, а именно:

- выявление педагогического и интеллектуального потенциала преподавателей П(Ц)К при организации и выполнении научно-методической и учебно-исследовательской работы по данной проблематике;

- интеграция ценностей национальной культуры в содержание государственного стандарта образования путем установления баланса федеральных стандартов и региональных компонентов обучения. Поиск вариантов включения таких возможностей определяется преподавателями секции эмпирически, исходя из требований к профессиональной и личностной подготовке студентов колледжа. Составной частью этого процесса является разработка преподавателями альтернативных, адаптивных программ. В них предусмотрено изучение теоретических положений, отличающих татарскую музыкальную культуру от культур других народов, и активное использование народной и профессиональной музыки Татарстана в качестве иллюстративного материала, материала для интонирования, гармонического анализа и анализа музыкальных форм;

- формулирование и реализация инновационных педагогических проектов в современных авторских разработках по образовательным технологиям интеграции национальной культуры и учебно-воспитательного процесса. В практическом аспекте этот этап модели реализован при создании автором доклада экспериментальной программы по «Детской музыкальной литературе». Программа основана на принципах жанрового распределения теоретического материала, что предполагает вариативный подход при выборе музыкально-иллюстративного материала из произведений зарубежной, русской, татарской музыки и музыкальных произведений советского периода;

- формирование у студентов потребности в познании национальной культуры, приобщение их к истокам духовности, творческому мышлению народа реализуется при обучении дисциплине «Татарская музыкальная литература». На уроках по этому предмету у уча-

щихся формируются умения и навыки использования содержательно-го аспекта национальной культуры в педагогической практике, развиваются способности вырабатывать собственные суждения и взгляды на вопросы становления и развития национальной культуры, определяется побудительный мотив духовно-практического усвоения ее элементов;

– мониторинг эффективности обучения предметам музыкально-теоретического цикла, проводимый преподавателями секции, позволяет своевременно реагировать на запросы образовательного процесса и при необходимости проводить его корректировку с целью наиболее успешного решения поставленных задач.

Таким, образом, существующая ныне система обучения национально-ориентированным учебным дисциплинам или точечного включения отдельных национальных элементов в контекст основного учебного материала достаточно хорошо проработана и активно используется в педагогической практике. Вместе с тем, она, вероятно, недостаточна. Положение о воспитательном потенциале национального образования в условиях многонациональной республики, возможно, требует новых подходов, поскольку тезис о том, что каждая из культур народов Поволжья должна изучаться в своем регионе, бесспорен, но в некоторой степени архаичен. Воспитательный потенциал национального образования, как узконаправленное действие по сохранению только своего культурного наследия в пределах данного региона, это, несомненно, необходимый, но уже пройденный этап. Создание на базе нескольких казанских вузов федерального университета говорит о превращении Казани в центр реформирования и инновационного развития образования региона Поволжья. В этом контексте становится реальной задача трансформации регионального компонента в полирегиональный. Такой процесс мог бы начаться с разработки в научных образовательных сообществах, лабораториях вузов межрегиональных учебных дисциплин, обязательных для изучения во всех регионах Поволжья. Например, объединенный цикл изучения народного и композиторского творчества мог бы реализоваться в рамках таких учебных дисциплин, как «Народная музыка народов Поволжья» или «Музыкальная культура народов Поволжья», «Музыка композиторов Поволжья». В этом случае не только представители других национальных групп, проживающих в Татарстане, смогли бы изучать свою культуру и культуры родственных народов, но и татары, проживающие за пределами республики, оказались бы включены в единый процесс сохранения и развития культурных традиций на полирегиональном уровне.



Региональный компонент национального образования в его современном трансформированном виде в условиях российского поликультурного пространства может иметь огромный воспитательный потенциал и стать основополагающим при рассмотрении вопроса о путях развития системы современного образования в России. Проведение общероссийской реформы образования с учетом вышеотмеченных реалий при разумной и квалифицированно осуществляемой интеграции федерального и регионального компонентов может и должно способствовать организации нового образовательного пространства, нацеленного на формирование творчески самостоятельной, профессионально значимой, жизненно ориентированной личности, открытой для восприятия культурных ценностей разных народов.

#### Литература

1. Андреев, В.И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
2. Харисов, Ф.Ф. Национально-региональный компонент стандарта общего среднего образования / Ф.Ф. Харисов. – М. : Педагогика, 2001. – 96 с.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 526 с.

## **ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДЕТСКИХ ШКОЛАХ ИСКУССТВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

**С.Н. РОДЫГИН**

Россия, г. Челябинск, Детская школа искусств № 6

Деятельность детских школ искусств в течение двух последних десятилетий традиционно ориентировалась на общее эстетическое воспитание учащихся. Конкурсный отбор в школы искусств, весьма распространенный в 1960-1970-х годах, практически нивелировался, в школы стали принимать всех желающих. С одной стороны, это способствовало демократизации обучения в детских школах искусств, которые в середине XX столетия были недоступны многим детям, но с другой стороны – резко понизило качество образовательного процесса. Если раньше школы искусств ориентировались на способных детей и задавали высокую планку исполнительского мастерства, то в по-

следние десятилетия приоритетным стало общее эстетическое воспитание учащихся, направленное на освоение элементарных навыков музицирования и приобщение к искусству основной массы детей.

Необходимо сказать, что школы искусств создавались в советской России именно как элитные образовательные учреждения, предназначенные для воспитания талантливых детей и достижения ими высокого уровня мастерства в избранном виде искусства (музыкальном, хореографическом, изобразительном и т.д.) [1]. Функцию общего эстетического воспитания выполняли уроки искусства в общеобразовательных школах, а также студии художественно творчества, кружки, функционировавшие при дворцах пионеров, домах культуры, и другие учреждения дополнительного образования детей.

С выходом в 1992 году Закона «Об образовании» детские школы искусств также были отнесены к учреждениям дополнительного образования и автоматически «приняли на себя» их функции. Таким образом, профессиональная составляющая в обучении детей в школах искусств сократилась до минимума, а порой и вовсе свелась к нулю, а эстетическое образование, напротив, получило массовый характер.

В таком виде детские школы искусств существовали до 2013 года, когда в действие вступил новый Закон «Об образовании», который кардинально изменил направление деятельности и задачи данных образовательных учреждений. Закон закрепил за детскими школами искусств новый государственный статус – учреждений дополнительного предпрофессионального образования в области искусства. Это значит, что главное направление в их деятельности теперь связано с сохранением профессиональных традиций и поддержанием высокого уровня профессионального мастерства у обучающихся. По сути дела школы искусств становятся первым звеном в системе непрерывного профессионального художественного образования «школа – колледж – вуз», что накладывает на них повышенную ответственность.

Прежде всего, Закон повышает уровень государственного контроля за деятельностью детских школ искусств, так как предпрофессиональные образовательные программы предполагают наличие государственных требований к содержанию и качеству подготовки выпускников, то есть Государственных образовательных стандартов.

В связи с установлением требований, будет предусмотрена регламентированная процедура итоговой государственной аттестации, о чем прямо сказано в пункте 5 статьи 87: «Освоение дополнительных предпрофессиональных программ в области искусств завершается итоговой аттестацией обучающихся, форма и порядок проведения которой устанавливаются федеральным органом исполнительной вла-

сти. Лицам, освоившим дополнительные предпрофессиональные программы в области искусств и прошедшим итоговую аттестацию, выдается заверенное печатью образовательной организации свидетельство об освоении этих программ по образцу, установленному федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере культуры» [2].

Введение федеральных государственных требований к структуре и содержанию предпрофессиональных образовательных программ автоматически предопределяет процедуру государственной аккредитации школ искусств по данным образовательным программам, то есть установление соответствия уровня и качества подготовки выпускников установленным федеральным требованиям. Можно предположить, что теперь главным экспертом деятельности детских школ искусств будут не региональные министерства культуры и муниципальные отделы культуры, а государство в лице сотрудников федерального министерства культуры.

Указанные факторы, безусловно, усложняют работу преподавательского состава школ искусств и накладывают на них повышенную ответственность за качество подготовки юных музыкантов, художников, танцоров и др. Это вполне закономерно вызывает тревогу в педагогическом сообществе. С другой стороны, получая статус учреждений дополнительного предпрофессионального образования в области искусства, школы искусств вправе рассчитывать на определенное внимание со стороны государства и финансовую поддержку своей деятельности.

Повышение статуса предпрофессиональных образовательных программ и их гарантированное бюджетное финансирование делают данные программы чрезвычайно привлекательными в глазах детей и родителей. Можно предположить, что это повлечет за собой значительное повышение количества желающих обучаться по этим программам, а значит – и конкурс при поступлении в школы. Безусловно, конкурсный отбор пройдут самые достойные и способные дети. Но захотят ли они стать профессиональными музыкантами или художниками, и будут ли поступать в музыкальные или художественные училища, колледжи и т.д.? Ведь не секрет, что престиж творческих профессий в нашей стране сейчас весьма не высок и далеко не лучшие выпускники школ искусств решаются продолжать дальнейшее обучение в сфере искусства.

Нам представляется, что проблема требует комплексного решения. Задача сохранения профессионального образования в сфере ис-

куства, безусловно, требует государственной поддержки школ искусств, повышения их статуса и значения в социально-культурной жизни общества, на что и направлен новый закон «Об образовании». Но для того, чтобы лучшие профессиональные кадры, подготовленные в школах, колледжах и вузах искусств России, оставались в профессии, необходима заинтересованность в этом государства и общества, создание соответствующих социальных и финансовых условий. Профессионализация обучения является лишь первым шагом на пути решения данной проблемы.

#### Литература

1. Лагутин, А.И. Основы педагогики музыкальной школы: учеб. пособие / А.И. Лагутин. – М. : Музыка, 1985. – 143 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2058>.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ НАУЧНО–МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В КОЛЛЕДЖЕ**

**Л.П. ПОПКОВА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

В связи с усилением научных основ образовательного процесса и расширением функций педагогической деятельности в последние десятилетия методическая работа в образовательных учреждениях приобретает статус научно-методической, что влечет за собой немало изменений в ее содержании и организации. Однако усиление научной составляющей методической работы сильно тормозится из-за не разработанности проблемы.

Актуальность исследуемой проблемы, недостаточность ее раскрытия, а также уже имеющиеся научные предпосылки, способствующие ее дальнейшему изучению очевидны. Сложившаяся ситуация требует разработки средств оптимизации и организации научно-методической работы.

Для продвижения этой проблемы в Технологическом колледже определена специфика научно-методической работы, как объекта управления в образовательном учреждении; и на этой основе разработана модель оценки научно-методической работы, содержащая пока-

затели и критические оценки качества управления ею, и сформирована методика самооценки управления научно-методической работой.

На 1 этапе определено, что управление научно-методической работой в колледже представляет собой планомерный, прогнозируемый и технологически обеспеченный процесс, направленный на создание оптимальных условий для инновационной, научно-исследовательской деятельности, повышения профессиональной компетентности и мастерства педагогов.

Каждое подразделение в колледже решает свои управленческие задачи, но в целом их совместные усилия направлены на определение условий для оптимизации научно-методической работы педагогического коллектива. Эти условия включают в себя создание в коллективе атмосферы постоянного научного поиска, формирования научных интересов, стремления к жизни в режиме развития, мотивацию педагогов на постоянное приобретение и пополнение научных знаний, на собственные научные успехи, на удовлетворенность достигнутыми успехами.

На 2 этапе разработана модель управления научно-методической работой в колледже, способствующая повышению качества научно – методической работы.

Цель – создание условий для обеспечения научно-методического и информационного сопровождения образовательного процесса за счет необходимого профессионального уровня компетентности персонала.

В связи с этим можно условно определить следующие взаимобуславливающие ведущие направления научно-методической работы в колледже:

- Обеспечение повышения квалификации и профессиональной аттестации персонала.
- Обеспечение инновационной и экспериментальной деятельности персонала и обучающихся.
- Осуществление перехода на реализацию ФГОС нового поколения.
- Развитие информационной системы ТК ЮУрГУ.
- Обеспечение деятельности библиотеки и РИО.
- Обеспечение системного подхода и реализация системы менеджмента качества.

Содержание научно-методической работы, способствующей обеспечению качества образования в колледже, является специфическим у каждого направления и его можно условно разделить на инвариантную и вариативные части. Инвариантная часть содержания на-

учно-методической работы является общей для подавляющего большинства образовательных учреждений. Вариативная часть обусловлена спецификой образовательного процесса конкретного образовательного учреждения.

Результаты научно-методической работы в соответствии с ее двуединой целью проявляются в повышении профессиональной компетентности педагогов и разработке решений инновационных психолого-педагогических проблем, что в свою очередь способствует обеспечению качества образовательного процесса в колледже. Данные решения в соответствии с основными направлениями научно-методической работы могут иметь следующие проявления:

- во-первых, в совершенствовании программно-методического сопровождения реализации образовательных программ колледжа;
- во-вторых, в научно-методическом содействии инновационному развитию образовательного процесса, предполагающем решение актуальных психолого-педагогических проблем жизнедеятельности в колледже, которые не имеют готовых аналогов в теории и практике.

Таким образом, качество научно-методической работы можно определить как системную совокупность иерархически взаимосвязанных свойств деятельности профессиональных объединений педагогов, направленную на решение проблем образовательного учреждения, характеризующуюся готовностью каждого члена объединения к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и определяющуюся уровнем их методологической, общепрофессиональной и специальной компетентностями.

На 3 этапе определено, что эффективность управления научно-методической работой обеспечивается комплексом условий, включающих реализацию в колледже процессного подхода на основе СМК.

Результативность процесса определяется, как его способность достигать запланированные результаты. Именно эта характеристика является главным объектом контроля при мониторинге процесса.

Эффективность процесса определяется, как его способность достигать нужные результаты с учётом произведённых затрат ресурсов.

Для измеримости результатов деятельности по процессу предлагается вести мониторинг, который позволит управлять деятельностью и оценивать её.

При разработке показателей и критериев за основу были приняты:

- Целевые показатели эффективности работы бюджетных образовательных учреждений НПО, СПО (Приказ Минобрнауки № 1116 от 08.11.2010 г).

– Введены дополнительные показатели, определяющие перспективное развитие систем НПО, СПО в России, регионе.

Апробирование методики показало, что она позволяет не просто объективно оценить организацию научно-методической работы, но и вовлечь в этот процесс большое количество сотрудников. В результате не только устанавливается объективное положение дел, но и происходит мотивирование субъектов самооценки на активное участие в исправлении установленных недостатков управления научно-методической работой. Предложено методико-технологическое обеспечение управления научно-методической работой, включающее создание структуры управления, определение управленческого функционала, что позволило выделить основные его преимущества, заключающиеся в возможности быстрого реагирования на изменения внешней и внутренней среды колледжа, что значительно повышает эффективность управленческих решений; позволяет управлять не столько структурными и должностными единицами, сколько их взаимодействиями.

Разработан и апробирован процесс «Организация научно-методической работы», позволяющий оптимизировать взаимосвязи; усилить наглядность деятельности посредством достаточно точного, лаконичного, удобного для восприятия и анализа описания объектов управления.

Выделены критерии эффективности научно-методической работы в Технологическом колледже, способствующие оперативно управлять планированием и осуществлением деятельности по улучшению качества, обеспечивать контроль в каждой фазе жизненного цикла, возможности определения «узких мест», причин и проблем, своевременно принимать корректирующие и предупреждающие действия.

Таким образом, для организации научно-методической работы в Технологическом колледже разработана система управления, особенностью которой является процессный подход на основе СМК.

## **«СОВЕТ ПРОФИЛАКТИКИ» КАК ФОРМА РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ГРУППЫ РИСКА**

**А.В. ПОРОХОВА**

Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.,  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 5

Идея нашей работы – изучить и использовать условия жизнедеятельности школы для организации сетевого взаимодействия различных субъектов образовательного процесса в области воспитательной работы с подростками девиантного поведения, учащимися группы «риска».

Цель: создать социальную среду школы, способную развивать у учащихся изменения нежелательного стереотипа поведения, сформировать у них жизненные приоритеты, раскрыть личностный потенциал каждого школьника.

В настоящий момент, когда словосочетание «трудные дети», «дети группы риска», термины «безнадзорность» и «беспризорность» стали общеупотребительными символами времени, научное и практическое обращение к проблеме профилактики правонарушений и их рецидивов в подростковой среде становится актуальной. Школа в России традиционно играет определяющую роль в воспитании и развитии представлений подрастающего поколения о перспективах и ценностях жизни. На сегодня, образовательное учреждение остается практически единственным стабильно действующим социальным институтом, способным обеспечить задачи педагогической профилактики – концентрацию педагогического внимания и организацию должного профессионально-педагогического сопровождения детей в процессе получения образования. Среди известных форм работы с детьми «группы риска» ведущую роль в нашей школе занимает Совет профилактики.

Основные направления работы Совета профилактики выстраиваются по принципу определения проблем, возникающих в процессе обучения и воспитания «трудных» детей, решение которых способствует получению позитивных результатов. Эти направления напрямую вытекают из положения Совета профилактики, и требуют участия всех, кто обучает и воспитывает ребенка: администрации, социального педагога, психолога, родителей.

Приоритетными направлениями профилактической деятельности становятся: помощь семье в решении проблем, связанных с воспи-



танием ребенка; помощь подростку в устранении причин, влияющих на совершение преступления; привлечение детей, родителей к организации и проведению социально-значимых мероприятий; изучение, диагностирование, разрешение проблем, трудных жизненных ситуаций, с целью предотвращения серьезных последствий; помощь конкретным учащимся с привлечением специалистов из соответствующих организаций; пропаганда и разъяснение прав и обязанностей детей, членов их семей; индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей, педагогов по вопросам разрешения проблемных ситуаций.

В основу решения задачи профилактики заложен принцип взаимодействия различных специалистов школы. Совет профилактики выступает как орган, объединяющий работу этих специалистов.

В деятельности по профилактике правонарушений можно выделить четыре основных круга обязанностей: создание банка данных детей группы «риска»; диагностика проблем личностного и социального развития детей и подростков, совершивших или имеющих риск совершения преступления; разработка индивидуальных программ профилактики;

Педагоги, сопровождающие подростка, опираясь на результаты диагностики, дают обратную связь своему подопечному в отношении существующих проблем и, оперируя к сильным сторонам его личности, побуждают воспитанника принять решение относительно изменения своего отношения и поведения по определённым направлениям развития. После диагностики проблем личностного и социального развития детей и подростков, совершивших или имеющих риск совершения преступления, создаётся банк данных детей группы «риска». Затем разрабатываются программы помощи конкретным учащимся с привлечением членов Совета профилактики, индивидуальное и групповое консультирование детей, родителей, педагогов по вопросам разрешения проблемных ситуаций;

Работа Совета профилактики на данном этапе организована следующим образом:

Организационные заседания Совета профилактики проходят 1 раз в месяц согласно плану работы Совета профилактики. На данном заседании рассматривается работа классных руководителей или членов Совета профилактики по сопровождению учащихся «Группы риска». В конце учебной четверти проходит совместное заседание Совета профилактики с инспектором ГДН, на котором рассматриваются не только персональные дела учащихся, но и инспектор проводит инструктаж по правилам поведения учащихся во время каникул.

Индивидуальная работа членов Совета профилактики проходит 1 раз в неделю согласно плану работы Совета Профилактики, в который входят социальный педагог, педагог-психолог, зам. директора по УВР, зам. директора по ВР, педагог организатор допризывной подготовки, председатель родительского комитета школы. За каждым членом Совета профилактики закреплены направления профилактической работы, которые они в течение недели осуществляют. Так, социальный педагог и педагог организатор допризывной подготовки – осуществляют контроль за посещаемостью занятий учащимся «группы риска» (заполняет ведомость посещения занятий); педагог-психолог и председатель родительского комитета – осуществляют связь с родителями учащихся (заполняет ведомость проверки ведения учащимися «группы риска» школьной документации; заместитель директора по учебно-воспитательной работе – осуществляет контроль за успеваемостью учащихся (ведомость успеваемости за неделю); заместитель директора по воспитательной работе – осуществляет контроль за занятостью учащихся в дополнительном образовании (ведомость занятий учащихся в ДО). Работа по правовому воспитанию, формированию гражданской ответственности и правового самосознания учащихся через кружок «Ты и закон». Занятия проходят 1 раз в неделю согласно программе кружка.

Одной из форм работы на Совете профилактики и при проведении иных профилактических мероприятий мы используем памятки, в которых родители, дети могут почерпнуть важную для себя информацию по преодолению тех или иных трудностей.

Результативность опыта.

Разработаны локальные акты, регламентирующие деятельность коллектива по проблеме: «Должностная инструкция социального педагога МБОУ СОШ № 5 ЕМР», «Положение о социально-психологической службе МБОУ СОШ № 5 ЕМР», «Положение о Совете по профилактике безнадзорности и правонарушении среди обучающихся МБОУ СОШ № 5 ЕМР», «Положение о постановке на внутришкольный педагогический учет учащихся МБОУ СОШ № 5 ЕМР», «Положение об учете неблагополучных семей учащихся МБОУ СОШ № 5 ЕМР», «Положение о порядке учета посещаемости учебных занятий МБОУ СОШ № 5.

Составлен пакет диагностик для выявления девиаций и причин трудновоспитуемости подростков, процедуры отслеживания их личностных характеристик и изменений социальной ситуации развития.

Подобраны и разработаны методические рекомендации по воспитанию трудных подростков для педагогов и родителей.

Скомплектован фонд справочных пособий, литературы по проблеме социализации подростков, на основе которого составлена картотека методик и методических разработок, направленных на помощь в выстраивании индивидуальной и групповой работы с данной категорией детей.

В процессе работы была проведена серия «Круглых столов» и семинаров, совещаний, педсоветов посвященных выявлению проблем и изучению новых технологий, способных повысить уровень педагогической компетентности в работе с «трудными» детьми.

Проделанная с педагогическим коллективом методическая работа позволила выявить в среде школьников подростков, склонных к девиациям, провести диагностику их личностных качеств, и впоследствии отслеживать изменения в их развитии.

На основе результатов диагностик и системного подхода к работе с подростками был создан банк данных « дети группы риска».

Для координации совместных усилий, направленных на социализацию подростков, склонных к девиациям был разработан совместный план деятельности школы и ГДН ОМВД.

Достигнутые результаты. В результате проделанной работы за последнее время отмечена положительная динамика в снижении количества детей, состоящих на внутришкольном педагогическом учёте и учёте в группе по делам несовершеннолетних. И наоборот возросло количество «трудных подростков» занимающихся в кружках, секциях, факультативах. Большинство учащихся данной группы на сегодняшний день задействовано в воспитательных мероприятиях, проводимых как на уровне класса, так и на уровне школы.

## **ИМИТАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОСНОВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ОРГАНИЗАЦИЯ ОБСЛУЖИВАНИЯ В СФЕРЕ СЕРВИСА»**

**О.В. САЖИНА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наи-

большей мере отвечает удовлетворению потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого обучающегося. Успешность достижения этой цели зависит не только от того, что усваивается (содержание обучения), но и от того, как усваивается: индивидуально или коллективно, в авторитарных или гуманистических условиях, с опорой на внимание, восприятие, память или на весь личностный потенциал человека, с помощью репродуктивных или активных методов обучения.

Разработка и внедрение активных методов обучения представлена в разных областях научного знания и исследована многими педагогами и психологами, но недостаточно изучено использование активных методов обучения в условиях ссуза, что предопределило актуальность данной темы.

Активные методы обучения – это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, которые побуждают их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом, когда активен не только преподаватель, но активны и студенты.

Активные методы обучения предполагают использование такой системы методов, которая направлена главным образом, не на изложение преподавателем готовых знаний и их воспроизведение, а на самостоятельное овладение студентами знаний в процессе активной познавательной деятельности.

Следует отметить, что большинство активных методов обучения имеет многофункциональное значение в учебном процессе. Так, например, разбор конкретной ситуации можно использовать для решения трех дидактических задач: закрепление новых знаний (полученных во время лекции); совершенствование уже полученных профессиональных умений; активизация обмена знаниями и опытом.

Активные методы, направленные на первичное овладение знаниями, способствуют развитию мышления, познавательных интересов и способностей, формированию умений и навыков самообразования, однако при их планировании следует помнить, что они требуют значительного времени. Именно поэтому невозможно перевести весь учебный процесс только на применение активных методов. Наряду с ними используются и традиционные: обычная лекция, объяснение, рассказ.

При выборе метода обучения следует, прежде всего, проанализировать содержание учебного материала и использовать активные методы там, где наиболее действенно могут проявиться творческое мышление учащихся, их познавательные способности, жизненный опыт, умение адаптироваться в реальной деятельности.

Выбор цели и наиболее подходящего метода преподавания, особенно учитывая различную степень познавательной деятельности, а также духовного развития студентов, является очень важным моментом для преподавателя в достижении эффекта в процессе обучения.

Активные методы обучения при умелом применении позволяют решить одновременно три учебно-организационные задачи:

- 1) подчинить процесс обучения управляющему воздействию преподавателя;
- 2) обеспечить активное участие в учебной работе как подготовленных студентов, так и не подготовленных;
- 3) установить непрерывный контроль за процессом усвоения учебного материала.

Большинство практических занятий в процессе освоения содержания ОПОП «Организация обслуживания в сфере сервиса» проводятся с использованием имитационных методов обучения, а именно:

- Производственные ситуации – когда каждое практическое задание адаптировано под изучение конкретного предприятия, что в дальнейшем, отражается на выполнении курсовой работы и профессиональной задачи итоговой государственной аттестации, например:
  - анализ месторасположения предприятия сферы сервиса;
  - формы обслуживания на предприятии;
  - выявление потребностей клиентов на предприятии;
  - оценка конкурентоспособности предприятия и др.
- Инсценирование различной деятельности – студенты в микрогруппах как небольшое предприятие разрабатывают его бизнес-план.
- Действие по инструкции – программа стимулирования сбыта, а также программа формирования общественного мнения разрабатывается строго по алгоритму, также расчеты бизнес-плана идут четко по инструкционным картам;
- Разыгрывание ролей – проведение презентаций товаров, услуг и предприятий.
- Деловая игра – выполнение производственных заданий по заказу предприятия, например выполнение рекламной продукции.

Использование имитационных методов обучения на занятиях способствует формированию как общих, так и профессиональных компетенций при внедрении ФГОС третьего поколения.

Таблица 1

**Общие компетенции и использование имитационных методов обучения для их формирования**

Формулировка, индекс ОК	Имитационные методы обучения	Документационное подтверждение
К 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.	Решение производственных задач. Деловые игры.	Защита практических, курсовых работ, профессиональных задач.
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.	Метод кейсов. Действие по инструкции.	Отчет по практической работе, анкетирование, разработка рейтинга.
ОК 3 Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.	Разыгрывание ролей. Деловая игра.	Ответы на вопросы при проведении презентации.
ОК 4 Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.	Производственные ситуации.	Проведение маркетинговых исследований, оценка конкурентоспособности товаров и услуг.
ОК 5 Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.	Производственные ситуации. Деловые игры. Действие по инструкции.	Расчеты бизнес-плана. Разработка рекламной продукции. Разработка анкет, обработка результатов анкетирования. Подготовка презентации.
ОК 6 Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.	Разыгрывание ролей. Инсценирование различной деятельности.	Проведение презентации товаров. Защита групповых бизнес-проектов.
ОК 7 Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), результат выполнения заданий.	Производственные ситуации.	Защита практических работ в микрогруппе.
ОК 8 Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.	Решение производственных задач. Деловые игры.	Выполнение научных работ, участие в конкурсе рефератов.
ОК 9 Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.	Производственные ситуации.	Отчеты практических работ, проведение устного и письменного анкетирования. Разработка устной и мультимедийной презентации. Умение рассчитывать проекты в разных программах. Умение разрабатывать рекламную продукцию в разных программах.

Таким образом, собственный опыт показал, что активные методы обучения, использованные в процессе освоения содержания ОПОП «Организация обслуживания в сфере сервиса» помогают вести студентов к обобщению, развивать самостоятельность их мысли, выделять главное в учебном материале, развивать речь, позволяют мне создать положительный микроклимат в группе и атмосферу свободного общения на занятии. Использование активных методов в обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам: они позволяют формировать общие и профессиональные студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, учебная информация переходит в личностное знание студентов.

**РАЗДЕЛ 7 | Пути обновления содержания и форм организации методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении**

**МОДЕЛЬ ЦЕНТРА ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

**М.В. ЛЕБЕДЕВ, М.Л. ОКСЕНЧУК,  
А.Л. РУДИНА, О.Ю. БАРКАН, С.В. ГЛАДКИХ**

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное общеобразовательное учреждение лицей № 102

Происходящие социокультурные изменения актуализируют решение задач совершенствования, оптимизации и гуманизации системы образования в направлении интеграции фундаментальных и прикладных научных исследований, их приращения в современной образовательной практике. Одним из условий решения этих задач является повышение эффективности непрерывного педагогического процесса, все больший выход достижений науки на пути интенсивного развития. А это значит, что в фокусе внимания исследователей современной педагогики становится развитие её практико-ориентированных отраслей, направленных на научный анализ, обобщение и совершенствование происходящих в педагогической теории и практике перестроечных изменений, нововведений и их применения в образовании.

Поэтому одним из важнейших элементов современной педагогической теории в соответствии с социально-экономическими тенденциями является всестороннее осмысление и разработка инновационного непрерывного образовательного процесса, который в свою очередь предполагает особую методологию и стратегические ориентиры инновационной деятельности.

Цель исследования заключается в педагогическом обеспечении модели центра лицея, реализующего инновационные образовательные



технологии в организации, сопровождении и работе с интеллектуально способными и одаренными детьми.

Следует отметить, что в образовательном контексте инновация предполагает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию педагогического процесса. Деятельность по освоению и внедрению инноваций, к основным функциям которой относятся изменения компонентов педагогического процесса (смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления) называют инновационной педагогической деятельностью.

В условиях современной практики образования в соответствии с широким диапазоном ресурсных (научных, организационных, содержательных, информационных, материально-технических и др.) компонентов образовательного процесса обеспечивается «многопрофильная» подготовка учащихся, углубленное изучение основ наук через дополнительные образовательные программы (спецкурсы), развитие творчества и одаренности обучающихся в различных видах деятельности. Следовательно, актуализируется процесс синтеза концептуальных идей, теоретических положений педагогической инноватики как практико-ориентированной отрасли педагогической науки и наукоемкой образовательной практики, основанной на инновационных технологиях педагогического обеспечения и управления.

Под инновационной технологией понимается система процедур, операций и техник, предписывающих иное по сравнению с существующим видение, осмысление тех или иных социальных процессов, поиск их новых качеств, а также решений новых проблем. Рассмотрим конкретное содержание предлагаемой нами инновационной модели «Центр инновационных образовательных технологий по развитию одаренных детей» (рис. 1) в трех аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом.

I. Проблематика и целеполагание: социально-экономический аспект. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечено, что в середине текущего десятилетия российская экономика оказалась перед долговременными системными вызовами, отражающими как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития.

Один из таких вызовов – возрастание роли человеческого капитала как основного фактора экономического развития. Для России ответ на этот вызов предполагает развитие человеческого потенциала, повышения уровня доступности социальных услуг в сфере образования.

При этом стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина.

Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач педагогической теории и практики:

- Условия и способы перехода от «догоняющей» модели образования к «синхронной» (удовлетворяющей актуальные запросы социального и экономического развития) и к «опережающей» модели образования, органически сочетающей гуманитаризацию и технологизацию содержания, методов и форм непрерывного образования.

- Способы перехода от предметного принципа изучения программ к комплексному, сочетающему предметное изучение с интегративным, воплощенном в метапредметных областях изучения (кибернетика, информатика, теория систем, экология и др.), в анализе и освоения комплексных форм и методов решения актуальных проблем практики (контекстное обучение, практикумы и др.) [3].

Учитывая данные обстоятельства, а также положения Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы, соответствующей требованиям инновационного социально-ориентированного развития Российской Федерации, важнейшим направлением системы образования является выявление, поддержка и сопровождение интеллекта и креативности личности.

В этой связи основополагающим фактором научно-педагогического обеспечения одаренных учащихся выступает накопленный конкретным образовательным учреждением опыт педагогической деятельности, показывающей устойчивые позитивные результаты. Этот опыт и новые идеи, а также исследования рассматриваются как предпосылки и главный источник создания на базе локальной образовательной системы (лицея) центра инновационных образовательных технологий по работе с одаренными детьми.

В соответствии с обозначенной идеей синтеза теории педагогической инноватики и наукоемкой образовательной практики, центр рассматривается нами как относительно автономная образовательная структура (подразделение), функционирующая с целью научно-педагогического и методического обеспечения деятельности одаренных учащихся путем разработки, аккумуляции и распространения инновационных технологий, включающей комплексное сочетание обучения и развития, а также управления познавательного и педагогического процесса. Большое значение в данной работе имеет созданный в лицее

комплекс предметных лабораторий биологии-экологии (областной грант 2008 г.) и математики-информатики (областной грант 2011 г.).

Центр можно рассматривать как социально-педагогический механизм развития партнерских отношений в образовательной системе и ее социального окружения, а также межотраслевых связей лицейской локальной образовательной системы с учреждениями науки, культуры и искусства.

Приоритетные направления деятельности центра обусловлены следующими его задачами:

1. Аккумуляция, обобщение и распространение позитивного опыта работы с одаренными учащимися.

2. Реализация новых педагогических идей, научно-педагогических, дидактических и методических инновационных ресурсов образовательного назначения (программы, методы, формы, технологии обучения, развития, управления и др.).

3. Оказание психолого-педагогического и методического содействия педагогическим и руководящим работникам образовательных учреждений основного и дополнительного образования путем обмена опытом работы с одаренными детьми.

4. Повышение профессионально-педагогической компетентности педагогов в организации работы с интеллектуально и творчески одаренными учащимися через включение в опытно-экспериментальную работу и научно-педагогический поиск.

5. Расширение возможностей реализации федеральных и региональных программ работы с одаренными учащимися посредством консолидации педагогической и родительской общественности по их сопровождению.

6. Развитие социального партнерства через взаимодействие педагогов, ученых и научных работников вузов города, специалистов учреждений науки, культуры, искусства, а также различных научно-ориентированных предприятий.

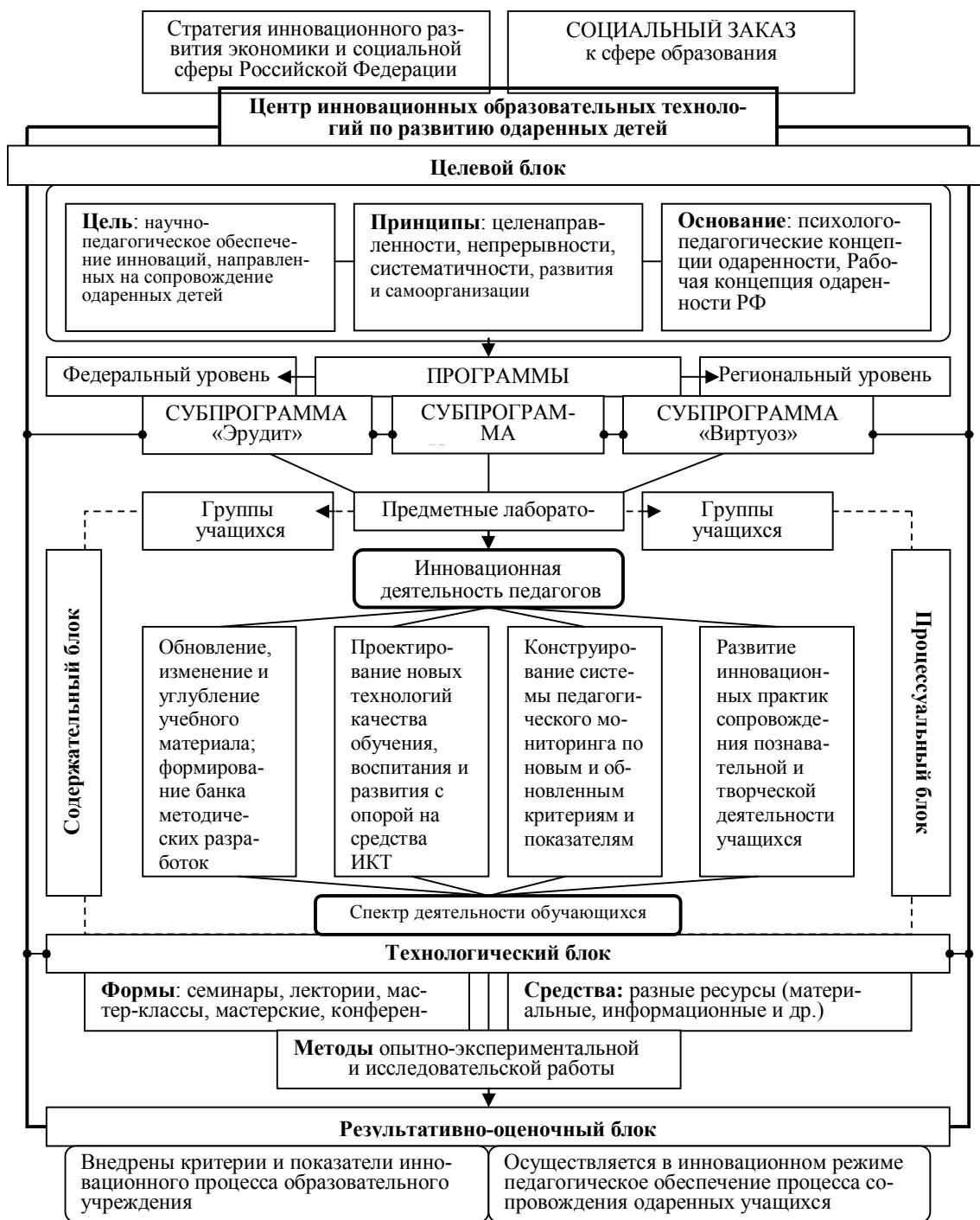


Рис. 1. Структурно-функциональная модель центра инновационных образовательных технологий по развитию одаренных детей

II. Содержание и специфика функционирования: психолого-педагогический аспект.

Обозначенные тенденции социально-экономической действительности в совокупности определили наши подходы в разработке модели центра, включающей целевой, содержательный, процессуаль-

ный и результативно-оценочный блоки, которые структурно и функционально взаимосвязаны.

Целевой блок определяет назначение функционирования центра в образовательном процессе лица в соответствии с современными тенденциями развития общества, науки и образования, а также принципы и психолого-педагогические основания его организации.

Основной целью центра является научно-педагогическое обеспечение инноваций, направленных на сопровождение одаренных детей в режиме непрерывного образования. Исходными положениями, обеспечивающими педагогическое понимание целенаправленной организации ресурсного центра, выступают следующие принципы:

- принцип целенаправленности, ориентирующий педагогическую деятельность на культивирование инноваций, обеспечивающих наукоемкое научно-педагогическое, дидактическое, психологическое и методическое обеспечение деятельности одаренных детей;

- принцип непрерывности, позволяющий, с одной стороны, получать полную и разностороннюю информацию обо всех компонентах деятельности ресурсного центра, а с другой – установление непрерывного режима педагогической деятельности по выявлению и сопровождению интеллектуально и творчески одаренных детей;

- принцип развития и самоорганизации, предполагающий последовательное совершенствование знаний об организации ресурсного центра, методов его оценки;

- принцип систематичности, способствующий выявлению динамики обучения и реализации спектра инновационной деятельности педагогов и обучающихся, эффективности работы ресурсного центра, регулярному выявлению проблем и способов их разрешения.

Психолого-педагогическим основанием работы центра являются психологические и педагогические теории, раскрывающие феномен детской одаренности. В соответствии с Рабочей Концепцией одаренности РФ (автор(ы): Д.Б. Богоявленская и др.), Экологии творчества (автор(ы): В.А. Петровский, В.Г. Грязева-Добшинская), зарубежных представлений одаренности (Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, Э.П. Торренс и др.) разделяем интегративную концепцию одаренности, предложенную А.И. Савенковым [1].

С точки зрения А.И. Савенкова одаренность следует рассматривать как взаимодействие между тремя основными группами качеств личности ученика: мотивация, общие и/или специальные способности и креативность. Одаренный учащийся способен к развитию этой системы качеств и приложению ее к любой потенциально ценной области человеческой деятельности [7, 8].

При этом исследователями выделяются следующие виды одаренности:

- в практической деятельности, в частности, можно выделить одаренность в ремеслах, спортивную и организационную;

- в познавательной деятельности – интеллектуальную одаренность различных видов зависимости от предметного содержания и деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук и др.);

- в художественно-эстетической деятельности – хореографическую, литературно-поэтическую, изобразительную и музыкальную одаренность;

- в коммуникативной деятельности – лидерскую и аттрактивную одаренность;

- в духовно-ценностной деятельности – одаренность, которая проявляется в создании новых духовных ценностей и служении людям.

Содержательный блок модели отражает сущность подготовки учащихся к тому или иному виду одаренности в соответствии с индивидуальным познавательным выбором и личностными потребностями. С другой стороны, в данном блоке находит свое представление содержание инновационной педагогической деятельности. Поскольку характеристики модели находятся в органичном взаимодействии и взаимосвязи, то в комплексе они образуют единый содержательно-процессуальный блок, отражающий сущность и специфические черты разворачивания инновационной деятельности центра.

В состав процессуального блока входит собственно инновационная педагогическая деятельность, направленная на обеспечение и сопровождение различных видов интеллектуальной и творческой деятельности одаренных учащихся.

Стратегии развития инновационной педагогической деятельности в условиях центра характеризуются следующими ее направлениями реализации:

1. Обновление, изменение и углубление учебного материала; формирование банка методических разработок.

2. Проектирование новых технологий качества обучения, воспитания и развития с опорой на средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

3. Конструирование системы педагогического мониторинга по новым и обновленным критериям и показателям.

4. Развитие инновационных практик сопровождения познавательной и творческой деятельности учащихся.

Особенно следует обратить внимание на включение в процессы педагогической диагностики и мониторинга средств компьютерных технологий и нововведений, обеспечивающих выявление новых критериев и показателей деятельности по работе с интеллектуально и творчески одаренными учащимися. Это, в свою очередь, создает дополнительные возможности в повышении наукоемкости образовательной практики, применению новых технологий оценки образовательных достижений обучающихся, эффективности педагогического процесса, а в комплексе – новых критериев и показателей инновационного процесса образовательной организации.

На современном этапе развития теории и практики общего образования особую роль отводится компьютерным средствам сопровождения целостного образовательного процесса. Значительное внимание разнообразным аспектам информатизации и компьютеризации научно-педагогических исследований – как философско-методологическим, так и практическим – уделяет в своих работах Б.С. Гершунский [2]. Ряд его работ по этой тематике подытоживается фундаментальным трудом, в котором автор отмечает, что «решение непреходящей по своей научной и практической значимости, но существенно обострившейся в настоящее время проблемы оптимизации и интенсификации педагогической деятельности, независимо от конкретной сферы ее приложения, органически связано с решением задачи всестороннего, надежного и оперативного информационного обеспечения этой деятельности», далее уточняя, что в педагогической деятельности компьютер выступает как мощное средство повышения эффективности исследовательского и управленческого труда, своеобразный интеллектуальный усилитель, способствующий объективизации научно-педагогических исследований и оптимизации управленческих решений.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что применение средств ИКТ обеспечивает возможности режима вариативности в планировании и организации как деятельности обучающихся, так и инновационной деятельности педагогов. Поскольку элементарный цикл инновационного процесса включает следующие стадии: научные исследования – опытно-экспериментальная работа – освоение и распространение новшеств в образовательной практике», то важным является ориентированность педагогов и обучающихся на методы опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности, создающих основания и фундамент для целенаправленных изменений форм, методов, средств и технологий обучения и самообучения, развития и саморазвития.

Опытно-экспериментальная работа предполагает внесение преднамеренных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчёте на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой [4].

С точки зрения И.В. Роберт, разделяемой и нами, исследовательская деятельность, организованная в условиях реализации возможностей ИКТ предполагает: осуществление автоматизации обработки результатов учебного (лабораторного) эксперимента; выявление основных элементов и типов функций для компьютерного моделирования определенного аспекта реальности с целью его изучения; создание моделей, адекватно отражающих изучаемые объекты, явления и процессы с помощью некоторого ограниченного числа параметров; управление созданными моделями; обработку получаемой информации о наблюдаемых или изучаемых объектах, явлениях и процессах или их моделей для формулирования гипотезы о выявляемой закономерности с последующим прогнозированием результатов эксперимента; самостоятельное «открытие» изучаемой закономерности для последующего формулирования выводов и обобщений [6].

Рассмотренные аспекты содержательно-процессуального наполнения деятельности центра показывает, что в связи с объективными требованиями времени, важным обстоятельством в осуществлении всех функций управления данной образовательной структурой является непрерывная инновационная деятельность.

III. Режимы функционирования: организационно-управленческий аспект.

Как видно из схемы структурно-функциональной модели центра, упорядочение спектра деятельности педагогов и обучающихся в целостный научно обоснованный образовательный комплекс основывается на программно-целевом методе управления.

Сущность программно-целевого управления состоит в том, что достижение определённых результатов и целей осуществляется при помощи реализации целевых комплексных программ. Целевая комплексная программа – это директивный адресный документ, представляющий собой увязанный по срокам осуществления, ресурсам и исполнителям комплекс экономических, производственных, организационных и других заданий, направленных на достижение поставленных целей наиболее эффективными путями [5]. В широком смысле под программой понимается установление этапов, порядка и механизма управления процессом последовательного достижения целей.

На основании федеральных («Одаренные дети», «Интеллектуально-творческий потенциал России», Всероссийская научно-



социальная программа «Шаг в будущее» и др.) и региональных программ («Одаренные дети: Уральский Федеральный округ», «Интеллектуалы XXI века» и др.) деятельность центра обусловлена реализацией трех субпрограмм: «Эрудит», «Исследователь» и «Виртуоз», представляющие собой систему взаимосвязанных мер и процедур, направленных на обеспечение деятельности интеллектуально и творчески одаренных учащихся.

Субпрограмма «Эрудит» ориентирована на научно-педагогическую, информационно-методическую поддержку и сопровождение учащихся, проявляющих интеллектуальную одаренность в гуманитарных, естественных и технических науках. Данная субпрограмма направлена на комплексную подготовку учащихся к разным олимпиадам и исследовательской деятельности.

Субпрограмма «Исследователь» целенаправленно осуществляет подготовку учащихся к исследовательской деятельности в разных сферах, ее сопровождение на всех стадиях познавательного процесса и оценку результативности.

Субпрограмма «Виртуоз» включает поддержку и сопровождение обучающихся художественно-эстетической одаренности, участвующих в творческих конкурсах и соревнованиях.

Материально-технической основой центра выступают предметные лаборатории лицея, реализующие общую цель научно-педагогического обеспечения инноваций, направленных на работу с одаренными детьми.

В условиях предметных лабораторий экологии-биологии и математики-информатики инновационный режим управления педагогической и интеллектуально-творческой деятельности учащихся реализуется посредством средств ИКТ. Данные педагогические новшества ориентированы на опытно-экспериментальную разработку и обоснование принципов инновационной работы образовательного учреждения по новым критериям и показателям.

Обобщая рассмотренный процесс моделирования, приходим к выводу о том, что разработка структурно-функциональной модели центра инновационных образовательных технологий по работе с одаренными детьми позволила интегрировать педагогическую и учебную деятельность, содержательно обновить их предметное поле, осуществить поддержку интеллектуально и творчески одаренных учащихся в усвоении готовых знаний и знаний, полученных самостоятельно. При этом акцент в модели делается на включение каждого ученика в «лабораторию научного открытия», позволяющей им овладеть исследовательскими методами, генерировать новые идеи, создавать новшест-

ва и, следовательно, осуществлять образовательный процесс в инновационном режиме.

#### Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: монография / Д.Б. Богоявленская. – Самара : Издательский дом «Федоров», 2009. – 416 с.
2. Гершунский, Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.
3. Загвязинский, В.И. Стратегия инновационного развития российского образования: проблемы и перспективы / В.И. Загвязинский // Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, Тюмень, 18–19 марта 2010 года. – Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2010. – С. 11–14.
4. Лазарев, В.С. Опыт-экспериментальная работа в образовательном учреждении: практич. пособие для руководителей / В.С. Лазарев. – М. : Центр пед. образования, 2008. – 48 с.
5. Райзберг, Б.А. Программно-целевое планирование и управление / Б.А. Райзберг, А.Г. Лобко. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 428 с.
6. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография / И.В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2007. – 234 с.
7. Савенков, А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенков. – М. : Генезис, 2010. – 440 с.
8. Савенков, А.И. Психодидактика: учеб. пособие / А.И. Савенков. – М. : Национальный книжный центр, 2012. – 360 с.
9. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований / Н.Р. Юсуфбекова // Педагогическая теория: идеи и проблемы. – М. : 1992. – С. 20–26.

## **ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ НАУЧНО–МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА**

**Г.В. ПИНИГИНА, И.В. КОНДРИНА, Л.С. ПОЛЯКОВА**

Россия, г. Кемерово, Кузбасский государственный технический университет им. Т.Ф. Горбачева

С введением компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования перед вузами встала серьезная задача: диагностика сформированности готовности выпускника вуза к различным видам профессиональной деятельности, обозначенных в образовательных стандартах. Для технических вузов эта задача оказалась сложной. Для ее решения требуется обновление содержания научно-методической работы. Чтобы обосновать нашу гипотезу мы провели исследование следующего характера. Выбрали одно техническое направление подготовки бакалавров и проанализировали содержание рабочих программ всех дисциплин учебного плана этого направления. Результаты были неутешительными, возникло много вопросов. Например, почему в большинстве рабочих программ дисциплин не отмечено, к какому виду деятельности они готовят студента; почему некоторые компетенции, обозначенные в образовательном стандарте, отсутствуют в рабочих программах всех дисциплин учебного плана; почему отсутствуют компетенции обозначенные работодателем; почему в рабочей программе дисциплины отмечено, что данная дисциплина готовит к такому-то виду профессиональной деятельности, а компетенции взяты совсем из другого вида деятельности; почему во многих рабочих программах не расписано что студент должен знать, уметь, чем владеть для формирования конкретных компетенций, а как же тогда определялось содержание данной дисциплины. Таких почему много и мы адресуем их выпускающей кафедре ибо это ее функция потребовать ответы на эти почему. Очевидно только одно, выпускающую техническую кафедру наука педагогика должна вооружить научно-методическими рекомендациями и только при их наличии изменится содержание научно-методической работы в техническом вузе. Мы сделали попытку разработать такие научно-методические рекомендации.

Проводимые нами на протяжении многих лет исследования по проблеме качества подготовки специалиста с высшим техническим образованием постоянно вскрывали рассогласованность между заказчиком (производство) и исполнителем (вуз) в требованиях к конечно-

му результату обучения. У вузов подход «знаниевый»: выпускник должен обладать определенными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для профессиональной деятельности. И вуз с этой задачей справляется. Результаты исследования, проведенного нами, по оценке успешности профессиональной деятельности выпускника технического вуза подтверждают данный факт [2]. Исследованием было охвачено 233 специалиста со стажем работы до пяти лет. Оценку успешности их профессиональной деятельности делали 8 экспертов. Да, претензии к качеству подготовки выпускников вуза есть, но они касаются только личностного аспекта. У предприятий претензий к знаниям, полученным специалистами в вузе, нет. Все претензии к несформированности у выпускников готовности к практической реализации этих знаний. Производство ждет в лице выпускника вуза компетентного специалиста. Вуз же может подготовить только квалифицированного специалиста. В чем разница? Квалифицированный специалист – это работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями, навыками. Компетентный специалист – это работник, не только обладающий необходимыми знаниями, умениями, навыками, но и способный реализовать их в своей профессиональной деятельности. Способности формируются только в деятельности. Не может вуз сформировать эти способности, необходим профессиональный опыт, но на базе знаний, полученных в вузе. Вуз знания дает, но полное отсутствие межпредметных связей делает их разрозненными и не формирует главного – готовности выпускника к профессиональной деятельности. Отсутствие этой готовности заметно в начале профессиональной деятельности выпускника вуза и вызывает претензии потребителя к качеству подготовки выпускника.

Снять это несоответствие стало возможным с появлением Федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, так как в них требования к конечному результату обучения студента в вузе сформулированы в виде перечня компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника. Анализ диссертационных исследований за последние 10 лет показал, что формированию компетентности и компетенций в педагогической науке посвящено много работ. При этом нет четкого разделения этих понятий, нет однозначного подхода к определению понятия «компетенция», но большинство ученых-педагогов признают, что компетенция выражается в готовности к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных ситуациях [1]. С появлением стандартов третьего поколения у вузов появилась реальная возможность качество образования привести в соответствие с требованиями потребителя.

Готовность выпускника вуза к профессиональной деятельности подразумевает его готовность к различным видам деятельности, перечень которых обозначен в образовательном стандарте. Готовность к деятельности определяется сформированностью соответствующих компетенций. Следовательно, необходимо разработать механизм измерения уровня сформированности компетенций.

Работ, посвященных конкретной диагностике уровня сформированности компетенций, мы не встретили, хотя и не претендуем на полноту исследования этого вопроса. Исходя из принятого нами выше определения понятия «компетенция» и предположения, что сформированность определенных компетенций свидетельствует о сформированности готовности выпускника вуза к тому виду деятельности, в котором эти компетенции обозначены, предлагаем измерение сформированности готовности выпускника к тому или иному виду профессиональной деятельности представить следующими этапами:

- определить к какому виду профессиональной деятельности готовит каждая дисциплина учебного плана направления подготовки;
- обосновать перечень компетенций, формируемых у студентов в процессе изучения каждой дисциплины;
- выделить междисциплинарные модули по видам деятельности (это будет перечень дисциплин учебного плана направления подготовки, которые готовят студента к одному и тому же виду профессиональной деятельности);
- выявить перечень компетенций, которые формируются большинством дисциплин учебного плана, входящими в междисциплинарный модуль (назовем эти компетенции ключевыми для данного вида деятельности);
- создать «банк» конкретных профессиональных ситуаций, при решении которых студент покажет уровень сформированности определенных компетенций, а, следовательно, и уровень его готовности к соответствующему виду профессиональной деятельности.

В качестве примера реализацию предложенного подхода к диагностике качества конечного результата обучения выпускника технического вуза свяжем с организационно-управленческой деятельностью, которая входит в перечень видов профессиональной деятельности всех направлений подготовки студентов в техническом вузе. Изучив в образовательных стандартах содержание организационно-управленческой деятельности разных направлений подготовки, выделили то общее, что содержится во всех стандартах технического направления подготовки студентов – это социально-психологический аспект организационно-управленческой деятельности, в основе кото-

рого лежит человеческий фактор:

- организация и руководство деятельностью подразделений;
- руководство действиями отдельных сотрудников;
- оказание помощи подчиненным;
- осуществление взаимодействия между подразделениями;
- организация работы малых коллективов исполнителей;
- координация деятельности членов коллектива;
- обеспечение соблюдения производственной и трудовой дисциплины.

Анализ учебных планов технических направлений подготовки бакалавров и специалистов показал, что к социально-психологическому аспекту организационно-управленческой деятельности готовят только дисциплины психолого-педагогического цикла. Проанализировав перечень общекультурных компетенций и профессиональных (для организационно-управленческой деятельности), представленных в образовательных стандартах, выделили компетенции, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения данных дисциплин:

К<sub>1</sub> – готовность критически оценивать свои достоинства и недостатки; наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков;

К<sub>2</sub> – готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

К<sub>3</sub> – готовность находить организационно-управленческие решения в нестандартных условиях и условиях различных мнений;

К<sub>4</sub> – готовность к практическому анализу логики различного рода рассуждений, к публичным выступлениям, аргументации, ведению дискуссии и полемики;

К<sub>5</sub> – готовность координировать деятельность членов трудового коллектива;

К<sub>6</sub> – готовность вести переговоры, устанавливать контакты, устранять конфликты интересов.

Следующий этап нашего исследования заключался в подборе управленческих ситуаций, при решении которых студент мог продемонстрировать уровень сформированности соответствующих компетенций и, как следствие, готовность к этому аспекту данного вида профессиональной деятельности. В качестве примера приведем несколько конкретных управленческих ситуаций:

Ситуация 1.

«Вы решили уволить подчиненного, вам не нравится его отношение к работе, хотя в личном плане он вызывает у вас симпатии. Как это сделать с наименьшими моральными потерями для него?».

Студент привел следующее решение: «Увольнение всегда болезненно. Уменьшить боль сможем, наверное, если удастся сделать так, чтобы и все окружающие и тот, кого увольняют, были уверены, что человек сам уволился. Значит нужно создать такую обстановку, чтобы подчиненный понял намерение начальника уволить его и, не дожидаясь, когда начальник реализует свое намерение, написал бы заявление сам».

Из решения ситуации видим, что студент знает психологические особенности личности. Умеет сопереживать; принять управленческое решение в нестандартных условиях; рефлексировать. Владеет культурой человеческих взаимоотношений. Это дает нам возможность считать, что у студента сформированы компетенции К<sub>2</sub>, К<sub>3</sub>, К<sub>5</sub>, К<sub>6</sub>.

Ситуация 2.

«Вы, как руководитель подразделения, сидите в своем кабинете. Врывается Ваш подчиненный и с порога на повышенных тонах высказывает свое недовольство организацией труда. Как успокоить его, да еще так, чтобы он извинился за свое поведение?»

Студент привел следующее решение: «Если подчиненный будет стоя высказывать свои претензии, я встану. Буду смотреть на него открыто и доброжелательно. Не буду перебивать его, пока он не выскажется. Затем подойду к нему, дотронуся до него и скажу: «Иван Иванович, я понимаю Ваши чувства и на Вашем месте я, возможно, вел бы себя еще хуже, но... (далее по существу дела)».

Из решения ситуации видим, что студент знает психологические особенности личности; психологические аспекты общения; законы и принципы управленческого общения. Умеет управлять своими эмоциями; слушать; располагать к себе. Владеет приемами, обеспечивающими успех в общении. Студент показал высокий уровень сформированности компетенций К<sub>2</sub>, К<sub>3</sub> и К<sub>6</sub>.

Нами подобраны ситуации на определение уровня сформированности всех обозначенных выше компетенций. Возникает вопрос можно ли обучить студентов решать профессиональные конкретные ситуации. Наше мнение, основанное на практике, однозначно: можно и нужно. Для этого, безусловно, потребуется время, чтобы создать «банк» таких ситуаций, и тогда студент любого курса может пользоваться этим «банком» не только в целях диагностики, но и как тренажером.

Выделение междисциплинарных модулей (это перечень дисциплин учебного плана подготовки бакалавров или специалистов определенного направления, готовящих студентов к конкретному виду профессиональной деятельности) покажем на направлении подготовки бакалавров 140400 – «Электроэнергетика и электротехника» про-

фильм «Электроснабжение». Согласно образовательному стандарту подготовки бакалавров направления 140400 вуз готовит студента к следующим видам профессиональной деятельности:

- проектно-конструкторской;
- производственно-технологической;
- организационно-управленческой;
- научно-исследовательской;
- монтажно-наладочной;
- сервисно-эксплуатационной.

Анализ рабочих программ всех дисциплин учебного плана профиля «Электроснабжение» показал, что к проектно-конструкторской деятельности готовят 32 дисциплины из всех дисциплин учебного плана; к производственно-технологической – 36 дисциплин; к организационно-управленческой – 20 дисциплин; к научно-исследовательской – 20 дисциплин; к монтажно-наладочной – 4 дисциплины; к сервисно-эксплуатационной – 8 дисциплин. Междисциплинарные модули выделены.

В целях выделения ключевых компетенций возьмем конкретный вид профессиональной деятельности: проектно-конструкторский. В образовательном стандарте приведен перечень компетенций, сформированность которых свидетельствует о готовности выпускника вуза к данному виду профессиональной деятельности:

ПК-8 – готовность работать над проектами электроэнергетических и электротехнических систем и их компонентов;

ПК-9 – способность разрабатывать простые конструкции электроэнергетических и электротехнических объектов;

ПК-10 – готовность использовать информационные технологии в своей предметной области;

ПК-11 – способность использовать методы анализа и моделирования линейных и нелинейных электрических цепей постоянного и переменного тока;

ПК-12 – способность графически отображать геометрические образы изделий и объектов электрооборудования, схем и систем;

ПК-13 – способность оценивать механическую прочность разрабатываемых конструкций;

ПК-14 – готовность обосновывать принятие конкретного технического решения при создании электроэнергетического и электротехнического оборудования;

ПК-15 – способность рассчитывать схемы и элементы основного оборудования, вторичных цепей, устройств защиты и автоматики электроэнергетических объектов;



ПК-16 – способность рассчитывать режимы работы электроэнергетических установок различного назначения, определять состав оборудования и его параметры, схемы электроэнергетических объектов;

ПК-17 – готовность разрабатывать технологические узлы электроэнергетического оборудования.

Из анализа рабочих программ всех дисциплин учебного плана видим, что компетенция ПК-8 будет формироваться у студентов при изучении 10 дисциплин; компетенция ПК-9 – 8 дисциплин; компетенция ПК-10 – 6 дисциплин; компетенция ПК-11 – 8 дисциплин; компетенция ПК-12 – 6 дисциплин; компетенция ПК-14 – 4 дисциплин; компетенция ПК-15 – 11 дисциплин; компетенция ПК-16 – 14 дисциплин; компетенция ПК-17 – 5 дисциплин. Почему-то ни одна дисциплина не обозначила формирование компетенции ПК-13. Этот вопрос мы переадресуем выпускающей кафедре. Целесообразно, на наш взгляд, из этого перечня компетенций выбрать те, на формирование которых нацелено большинство дисциплин учебного плана, назовем их ключевыми компетенциями для данного модуля: ПК-8, ПК-15, ПК-16.

Критерием оценки готовности выпускника вуза к конкретному виду профессиональной деятельности должна стать его готовность к осуществлению деятельности в конкретных профессиональных ситуациях. «Банк» этих профессиональных ситуаций должен быть составлен для каждого междисциплинарного модуля. Очевидно, что наличие «банка» профессиональных ситуаций активизирует не только межпредметные связи, но и познавательную деятельность студентов. К окончанию вуза студент не только будет представлять, в чем заключается тот или иной вид его будущей профессиональной деятельности, но и сможет оценить, к какому виду профессиональной деятельности он наиболее пригоден.

На базе проведенных исследований нами разработаны научно-методические рекомендации для выпускающих кафедр по контролю качества конечного результата обучения, которые позволят выпускающим кафедрам научно-методическую работу сделать содержательной, а качество подготовки выпускника привести в соответствие требованиям рынка труда.

#### Литература

1. Компетентностный подход в высшем образовании. Хрестоматия-путеводитель / А.В. Коваленко, М.Г. Минина. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 117 с.
2. Пинигина, Г.В. Психолого-педагогическая подготовка специалиста с высшим техническим образованием как социально-

педагогическая проблема : монография / Г.В. Пинигина, Л.С. Полякова; Кузбасс. гос. техн. ун-т. – Кемерово, 2009. – 86 с.

## **ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС К ИСТОРИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА**

**Н.П. ОВЧИННИКОВА**

Россия, г. Архангельск, Северный арктический федеральный университет им. М.В. Ломоносова

Проблема познавательного интереса – важнейшая при обучении любого предмета в школе, в том числе истории.

Интерес, как сложное и значимое для личности образование, имеет много различных трактовок:

– интерес выступает как избирательная направленность человека его мыслей, помыслов (С.Л. Рубинштейн) [8, с. 173];

– интерес – это активное познавательное, эмоционально-познавательное отношение человека к миру (Н.Г. Морозова) [5, 6].

Г.И. Щукина считает, что в действительности познавательный интерес выступает перед нами:

– и как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение;

– и как мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной [10, 17]. С точки зрения Г.И. Щукиной, познавательный интерес является осознанной потребностью и главным двигателем познания.

Ценность познавательного интереса для развития личности школьника состоит в том, что познавательная деятельность в той или иной предметной области активизирует все психические процессы личности, приносит ей глубокое интеллектуальное удовлетворение, содействует возникновению положительных эмоций. Но ведь именно этого хотят сегодня учителя – вызвать у ученика интерес к учению, к познанию нового, воспитать у него стремление к преодолению трудностей, к обретению в учении личностного смысла.

Каковы виды интересов? В психолого-педагогической литературе существуют разные классификации. На наш взгляд, наиболее оптимальной является классификация О.Б. Островского [6, 17]. Он пред-

ложил следующие виды:

1) аморфный интерес отличается неосознанностью, пассивностью, склонностью к репродуктивной деятельности. В этом случае для учеников любимые предметы – те, где не надо напрягаться. Для них не существует любимых или нелюбимых тем и разделов. Их знания никогда не выходят за рамки программы. На уроках истории они готовы слушать занимательные рассказы и смотреть видеофильмы. Стоит только учителю повысить планку учебных требований и предложить другие формы работы, как интерес сразу же гаснет. Из активных форм оптимальным для них является работа в группах, где можно отсидеться за спиной товарищей. К поисковым и творческим заданиям такие ученики не проявляют интереса. В процессе обучения ученики этой группы требуют постоянного побуждения извне, сами не проявляют инициативы, самостоятельности в учебной деятельности;

2) широкий интерес характеризуется разнообразием предметной направленности. Познавательная деятельность отличается инициативой, сосредоточенностью, эмоциональной взволнованностью. Учащиеся с широким интересом – любознательные дилетанты. Их кругозор широк, но знания зачастую поверхностны и могут таковыми остаться, если один из предметов их интереса не перевесит и не станет стержневым;

3) стержневой интерес отличается глубиной и локальностью предметной направленности. Он является ведущим мотивом учения. Такие ученики стремятся в избранной сфере далеко выйти за рамки программы, инициативны в поиске источников информации, стремятся посвятить предмету интереса часть свободного времени. Локальность интереса позволяет ученику совершенствоваться на его основе теоретические знания, учебные и познавательные умения.

По степени устойчивости интерес бывает ситуативным, относительно устойчивым и устойчивым.

1. Ситуативный интерес возникает как реакция на новизну, яркость, неожиданность, проблемность. Он требует постоянного подкрепления извне, без чего быстро угасает, не оставляя следа в структуре личности.

2. Относительно устойчивый интерес является результатом действия всего комплекса стимулирующих средств обучения. Длительность его воздействия выходит за рамки урока, но он также нуждается во внешних побудителях.

3. В устойчивом познавательном интересе преобладает внутренняя мотивация. На высшей стадии развития он превращается в духовную потребность, когда ученик уже не может не заниматься данным

предметом, не посвящать ему часть свободного времени, не следить за книжными новинками по интересующей теме.

В средней школе задачу формирования познавательного интереса к истории следует дифференцировать. В обычных классах достаточно, постоянно создавая на уроках ситуативный интерес, формировать положительную интеллектуально-эмоциональную установку на восприятие предмета. В гуманитарных классах следует ставить задачу формирования относительно устойчивого интереса у всех учащихся и устойчивого у наиболее способных из них.

Каким образом возникает интерес? Ответ на этот вопрос мы можем найти в трудах Г.И. Щукиной, которая выделила четыре последовательные стадии развития познавательного интереса [1].

1. Любопытство – элементарная стадия, обусловленная внешними, подчас неожиданными и необычными обстоятельствами, привлекающими внимание ребенка. Занимательность может служить начальным толчком выявления интереса, средством привлечения интереса к предмету, способствующим переходу интереса со стадии простой ориентировки на стадию более устойчивого познавательного отношения.

2. Любознательность – ценное состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии развития интереса достаточно сильно выражены эмоции удивления, радости познания.

3. Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Они содействуют проникновению личности в существенные связи между изучаемыми явлениями, в закономерности познания.

4. Теоретический интерес: познанные теоретические вопросы, в свою очередь, используются как инструменты познания. Эта ступень характеризует человека как деятеля, субъекта, творческую личность.

В качестве показателей сформированности познавательного интереса к истории можно использовать внешние его проявления на уроке: сосредоточенность внимания; вопросы учащихся, свидетельствующие об ориентировании в знаниях и стремлении проникнуть в сущность проблемы; добровольное участие в беседе или дискуссии, исправлении и дополнении ответов товарищей; готовность к выполнению заданий; заинтересованное отношение к результатам познавательной деятельности; речевые выражения чувств; эмоциональная взволнованность; соответствие реакции эмоциональному материалу. В связи с этим даже неопытный учитель легко замечает изменение ин-

тереса обучаемых. Профессор А.К. Дусавицкий составил типичные «портреты» заинтересованного и незаинтересованного учеников.

«... Посмотрите, как работает ребенок, когда ему интересно. Удовольствие буквально написано на его лице. Светятся глаза, движения легкие, свободные, быстрые. Да и как может быть иначе — ведь сейчас он раскован, раскрепощен в своих желаниях. Он делает свое дело, интересное и важное ему самому. Делает успешно! Положительная эмоция как тень сопровождает интерес, она — точный сигнал о том, что деятельность нам приятна, доставляет наслаждение.

... Но вот ребенок, которому неинтересно. Как он томится над книгой, которую надо прочесть, или заданием, которое нужно обязательно выполнить. Его тело напряжено, он то ерзает, то беспокойно оглядывается по сторонам, как бы ищет откуда-то спасения от немилостивой духовной или иной пищи. Или застывает, погруженный в себя, как в сон, из которого его может вывести только резкий окрик или замечание» [3, с. 57–58].

Существуют основные внутренние мотивы познавательного интереса, которые можно выявить с помощью специальных методик:

– широкие социальные мотивы. Если широкие социальные мотивы являются единственными, не сочетаясь с другими, они не считаются показателями познавательного интереса;

– информационный мотив. Отсутствие информационного мотива можно расценивать как полное отсутствие интереса к истории. Чаще всего это встречается у детей с ярко выраженной негуманитарной или исключительно лингвистической склонностью;

– мотив осознания собственного роста – главный двигатель развития ученика, показатель эффективности обучения и гарантия устойчивости интереса. В сочетании с информационным мотивом он способен компенсировать все остальные мотивы интереса;

– мотив практической значимости предмета в младших классах вербален. В этом возрасте он не оказывает реального влияния на интерес учеников. Его роль резко возрастает в старших классах;

– мотив широкой любознательности. Как правило, он является показателем аморфности интересов, когда ученика привлекает не результат познавательной деятельности, а сам процесс учения и связанное с ним общение. Увеличение учебной нагрузки и дифференциация интересов учащихся в старших классах ведут к почти полному его исчезновению;

– мотив интеллектуально-духовной радости – один из показателей глубины и устойчивости интереса, его яркой эмоциональной окраской;

– мотив престижа является важным условием формирования оценки и самооценки школьника. Его роль заметно возрастает в подростковом и юношеском возрасте вместе с потребностью личности в социальном утверждении и самоутверждении. Он напрямую связан с высоким уровнем знаний, умений, успехом в учёбе. В противном случае его следует расценивать как неадекватную самооценку. Отсутствие мотива престижа, при наличии других, беспокойства не вызывает, поскольку может свидетельствовать об отсутствии у ребенка амбициозности. Но исчезновение этого мотива – показатель снижения интереса и, как правило, сопровождается ростом антистимулов;

– мотив общения. В сочетании с вышеупомянутыми мотивами он свидетельствует о творческой атмосфере на уроках, о стремлении ученика к совершенствованию знаний и умений, является показателем относительной устойчивости интереса;

– мотив « нравится учитель» играет решающую роль в младших классах, а также на начальной стадии углубленного изучения истории.

К сожалению, в последнее время можно констатировать факт падения интереса учащихся к изучению истории. Перечислим основные факторы падения интереса:

– концентрическая система исторического образования, где отсутствует принцип новизны;

– в учебниках мало яркой биографической информации (например, о А.М. Горчакове, П.А. Столыпине, Е.Р. Дашковой и др.);

– преобладает политическая и социальная история, мало внимания уделяется повседневности, материальной и духовной культуре;

– однообразные методы и приемы, монотонность преподавания;

– слабая интенсивность урока;

– несложившиеся отношения: учитель-ученик;

– отсутствие интереса у самого учителя.

От чего же зависит возникновение интереса на уроке, как его пробудить у учащихся? Этой проблемой в настоящее время занимаются педагоги Н.С. Лейтес, Е. Рибутовская, Н.Ю. Соколова.

Назовем основные слагаемые интереса, чтобы мотивировать учащихся к изучению истории:

а) это яркое содержание материала. Учителю важно отобрать фактический и теоретический материал, биографии и документы. Интерес связан с новизной, увлекательностью, эмоциональным воздействием на учащихся (эмоции удивления). Яркий афоризм, использование прямой речи, парадоксальность суждений, элементы психоанализа являются условием запоминания трудного материала. В качестве приме-

ров прямой речи можно привести фразы русских царей. Так, Николай I говорил: «Мне нужны не умники, а верноподданные». Александр III: «Европа подождет, пока русский царь рыбачит». Павел I: «В России велик тот, с кем я говорю и до тех пор, пока я с ним говорю».

Перечисленные приемы повышают достоверность и эмоциональность сюжета. При изучении политического устройства России в XVII веке я использую следующее задание: «Представь, что ты – часового мастер Иоганн Кригер приехал в России из Германии. Будучи достаточно образованным и наблюдательным человеком, ты живо интересуешься государственным устройством России, сравниваешь его с государственным устройством своей страны. Опиши результаты своих наблюдений и сравнений в письме к своему другу мастеру Францу Веберу из Дрездена».

Научность изучаемому материалу придают историографические справки по важным дискуссионным вопросам; объяснение или наглядное подтверждение ошибочности некоторых устоявшихся выводов и оценок путём сопоставления их с историческими документами или авторитетными научными изданиями; использование свидетельств современников и программных цитат; специальный подбор фактов, показывающий тенденции и закономерности исторических процессов; доказательное раскрытие их исторического значения; сравнение сходных явлений отечественной и мировой истории; объяснение происхождения терминов, устойчивых словосочетаний и крылатых выражений;

б) разнообразные методы организации познавательной деятельности учащихся. Интерес у школьников вызывает дискуссия, эвристическая беседа, диалог, решение проблемных задач, дидактические игры. Приведем примеры проблемных задач:

– «Известно, что отец Владимира Мономаха знал пять иностранных языков. Какие это могли быть языки?»;

– «В первобытное время было много животных, которыми могли питаться люди. Однако они голодали ... . Почему такое могло случаться в древности?».

Уроки закрепления знаний, повторения целесообразно проводить в форме КВН, путешествия, ролевой игры, аукциона. Уроки с использованием ролевых ситуаций пробуждают познавательный интерес школьников, делают учебный процесс увлекательным. На этих уроках складывается особая атмосфера, где есть элементы творчества и свободного выбора. Развивается умение работать в группе. Нередко это требует от ученика преодоления собственной застенчивости и нерешительности, неверия в свои силы. Таким образом, реализуется

принцип развития, который выражается не только в развитии интеллекта, но и в обогащении эмоциональной сферы, становлении волевых качеств личности, формирования адекватной самооценки. На таких уроках учитель выступает как организатор познавательной деятельности учеников, создаёт условия, способствующие развитию диалога, сотрудничества;

в) важным источником стимуляции познавательного интереса являются отношения между участниками учебного процесса. Здесь крайне важны:

- высокая требовательность к учащимся в сочетании с искренней доброжелательностью; уважительное отношение к ученику, недопустимость эмоциональных срывов и повышенного тона; целенаправленное воспитание чувства собственного достоинства, основанного на осознании своего интеллектуального и духовного роста;

- систематическое поощрение творческой активности. Непременная стимуляция высокой оценкой познавательной активности слабых учеников;

- создание атмосферы нетерпимости к лени и недобросовестности. Лучшим «наказанием» является индивидуальный или групповой зачёт по теме, выполнение индивидуальной творческой работы. Необходимо стремиться, чтобы наказание в конечном итоге превратилось в поощрение - высокий балл и похвалу перед классом. Формирование у каждого школьника убеждения в том, что явная недобросовестность в учёбе унижает его достоинство;

- учёт индивидуальных познавательных интересов и склонностей каждого школьника, зон его ближайшего и актуального развития;

- создание атмосферы коллективизма как духовного братства, взаимопомощи и моральной ответственности каждого перед коллективом;

- объективность учителя в выставлении оценок. Учитель должен иметь мужество признавать свои ошибки. Если достоинство ученика задето в присутствии класса, пусть даже и справедливо, то после исчерпания инцидента учитель должен похвалить или извиниться перед ним также в присутствии класса.

Немаловажную роль в русле нашей проблемы играет личность преподавателя, его обаяние, способность заинтересовать, вызвать проявление познавательной активности учащихся. Именно преподаватель встречает ученика в первый день его знакомства с предметом. И от него зависит, будет ли ученик в последующие дни с радостью приходить на урок или только с сознанием необходимости «отсидеть» за партой эти 40–45 минут, а еще хуже, со страхом перед учителем.



В Архангельской области много лет работает областная школа одаренных детей. С большим удовольствием преподаю там историю. Ребята – любознательные, общительные. Приходится отвечать на массу вопросов, искать убедительную информацию, доказывать, опираясь на документы (А вопросы – подчас самые неожиданные, начиная от таких, например, «какие очки носил Л.Д. Троцкий» и, заканчивая непростыми, например, «почему Светлана Аллилуева – дочь Сталина уехала из СССР в Америку»). Занятия в школе носят творческий, исследовательский характер.

В заключении выделим критерии сформированности познавательного интереса к истории:

- 1) решение заданий поискового, исследовательского, творческого характера;
- 2) стремление выйти за пределы школьной программы;
- 3) склонность учащегося заниматься историей в свободное время;
- 4) эмоциональное отношение к деятельности.

Таким образом, интерес носит избирательный характер, выступает одним из наиболее существующих стимулов приобретения знаний, расширения кругозора, служит важным условием подлинного творческого отношения к работе. В структуре личности интерес составляет основу любого таланта или гениальности.

#### Литература

1. Актуальные вопросы формирования познавательного интереса в обучении / под ред. Г.И. Щукиной. – М. : Просвещение, 1984.
2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М., Воронеж, 2001.
3. Дусавицкий, А.К. Формула интереса / А.К. Дусавицкий. – М. : Педагогика, 1989.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – Воронеж : МОДЭК, 2000.
5. Морозова, Н.Г. Учителю о познавательном интересе / Н.Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1997.
6. Островский, О.Б. О формировании интереса учащихся к истории / О.Б. Островский // Преподавание истории, обществознания в школе. – 2001. – № 10.
7. Рибутовская, Е. Возрастная динамика познавательного интереса / Е. Рибутовская // Школа. – 1998. – № 4.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999.

9. Соколова, Н.Ю. Как активизировать познавательную деятельность учащихся / Н.Ю. Соколова // Педагогика. – 2001. – № 7.

10. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М., 1988.

## **МЕТОД ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ – ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ О ВЛИЯНИИ ЭЛЕКТРИЧЕСКОГО ПОЛЯ ЗЕМЛИ НА ЖИВЫЕ ОРГАНИЗМЫ**

**Е.Е. ОСТРОЖНАЯ**

Россия, г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт  
(филиал) Российского университета кооперации

Методы экологического воспитания в вузах находятся на высоте. Во всех программах обучения (специалитет и бакалавриат) введены экологические дисциплины. Только при изучении этих дисциплин студент может узнать об антропогенных и природных факторах, влияющих на экологию, и выработать алгоритм сохранения здоровья в техногенной окружающей среде.

Известно, что живые организмы приспособляются не только к климатическим, физико-химическим условиям Земли, но и к её электромагнитным, гравитационным и электрическим полям.

Исследования, по изучению влияния природных и антропогенных факторов на здоровье и жизнь людей, раньше не проводились. Их начали проводить только в последние десятилетия. Влияние мощных постоянных и переменных электрических полей техногенного происхождения на живые организмы изучается сравнительно давно. Источниками таких полей являются высоковольтные линии электропередач (ЛЭП). Область влияния различного рода слабых природных и антропогенных полей до сих пор мало изучена.

Много противоречий в работах ученых. Некоторые считают, что влияние слабых полей незначительно на жизнь живых организмов, другие бьют тревогу, объясняя пагубное влияние различного физического воздействия (электромагнитного, электрического, радиоактивного, гравитационного и др.), вызывающего онкологические и нервные заболевания. Общению с электричеством в жизни всех людей отведена значительная часть времени. На электричестве работает вся бытовая техника, освещение, транспорт (трамваи, троллейбусы), компьютеры и т.д.

Технический прогресс принес человечеству не только облегчение и удобство в производстве и быту, но и создал ряд серьёзных про-

блем. Возникла проблема защиты человека и других живых организмов от сильных и слабых электромагнитных, магнитных и электрических полей, которые (по исследованиям большинства ученых) наносят вред жизнедеятельности человека.

Известно, что наиболее чувствительными к электрическим полям являются копытные животные и человек в обуви, изолирующей его от Земли. Копыто животных также является хорошим изолятором. В этом случае на изолированном от земли проводящем объёмном теле наводится потенциал, зависящий от соотношения ёмкости тела на землю и на провода ЛЭП. Чем меньше ёмкость на землю (чем толще подошва обуви), тем больше наведенный потенциал.

Опытами ученых установлено, что опасность представляет напряженность поля 160 кВ/м. Меньшая напряженность не оказывает значительного вреда живому организму.

Электрическое поле наблюдается в твердом теле Земли, морях, атмосфере и магнитосфере. Оно обусловлено комплексом геофизических явлений. Существование электрического поля в атмосфере Земли связано с процессами ионизации воздуха и пространственным разделением возникающих при ионизации положительных и отрицательных электрических зарядов. Относительно атмосферы поверхность Земли заряжена отрицательно.

Первобытный человек ходил без обуви. Электроны проникали в голые ступни первобытного человека, что продолжалось до тех пор, пока общий свободный отрицательный заряд человека не достигал потенциала заряда на участке поверхности Земли, где он находился.

Под действием поля заряды, проникшие в тело человека, стремились вырваться наружу, где и захватывались, взаимодействовали с положительно заряженными ионами атмосферы, непосредственно соприкасавшейся с открытыми кожными покровами головы и рук. Тело человека, его живые клетки и все функциональные зависимости метаболизма миллионы лет были приспособлены природой для здоровой жизни человека в условиях околосреднего электрического поля и электрообмена, выраженного в притоке электронов в ступни и оттоке, рекомбинации электронов в положительно заряженные ионы атмосферы.

Соприкасавшиеся с землей мышцы животных и человека устроены природой так, что они должны нести в себе отрицательный заряд, соответствующий величине заряда земной поверхности, на которой живое существо находилось в данный момент. Величина отрицательного заряда человеческого тела должна меняться в зависимости от напряженности электрического поля в данной точке Земли в данный момент.

Новейшие наблюдения сотрудников Института общественной и коммунальной гигиены показали, что при перемене погоды самочувствие больного человека зависит от величины местной напряженности поля земли, так же как и от изменения барометрического давления, сопутствующего изменению напряженности поля. Приборов для измерения напряженности электрического поля Земли в быту не имеется, поэтому изменение самочувствия объясняют не основной причиной – изменением напряженности поля, – а следствием – падением барометрического давления (приборы для его измерения имеются).

Опыты, проведенные учеными, показали, что любая умственная или физическая работа, выполняемая человеком, который изолирован от земли, сопровождается уменьшением его отрицательного природного потенциала. Если человек соприкасается с Землей, то этого эффекта не наблюдается. Недостаток электронов сразу же ликвидируется.

В настоящее время человек мало соприкасается с Землей, так как надел обувь, выстроил дома, изобрел токонепроводящий линолеум, резиновые подошвы, залил улицы городов и дороги асфальтом. Это привело к возникновению головных болей, раздражительности, неврозов, сердечнососудистых заболеваний, быстрой утомляемости, плохому сну и др. Лечение от всего этого является заземление. Многие врачи предлагают лечение таких болезней прогулкой босиком.

Для защиты организма человека от воздействия электрического тока, разработаны санитарные нормы и правила, где указываются минимально допустимые расстояния расположения жилых построек от стационарных излучающих объектов, уровни излучения для энергоопасных объектов. Многочисленные исследования ученых в различных странах (США, Швейцария, Германия и др.) показали, что использование громоздких металлических экранов, сеток и других приспособлений в качестве мер безопасности не полностью защищают человека от влияния вредных электромагнитных излучений (ЭМИ). Эти же исследования показали, что слабые электромагнитные поля (ЭМИ), мощность которых измеряется тысячными долями Ватт, не менее, а иногда и более опасны, чем излучения большой мощности. Ученые объясняют это тем, что интенсивность слабых электромагнитных полей соизмерима с интенсивностью излучений самого человеческого организма, его внутренней энергетики, которая формируется в результате функционирования всех систем и органов, включая клеточный уровень. Низкими (нетепловыми) интенсивностями характеризуются излучения электронных бытовых приборов, имеющих сегодня в каждом доме: компьютеров, телевизоров, мобильных телефонов, СВЧ-печей и т.п. Они-то и являются источниками вредных,

техногенных ЭМИ, которые обладают свойствами накапливаться в организме человека, нарушая при этом его биоэнергетическое равновесие, т.е. энергоинформационный обмен (ЭНИО). Это приводит к нарушению функционирования основных систем организма.

Многочисленные исследования в области биологического действия электромагнитных полей (ЭМП) на человека позволили определить, что наиболее чувствительными системами его организма являются: нервная, иммунная, эндокринная и половая. При длительном многолетнем воздействии биологический эффект ЭМП может привести к развитию отдаленных последствий, таких как дегенеративные процессы центральной нервной системы, рак крови (лейкозы), опухоли мозга, гормональные заболевания и др.

В 70-е годы специалисты вернулись к эффектам слабых и очень слабых магнитных и электрических полей на модельные физико-химические системы, биологические объекты и организм человека. Механизмы, вызывающие эти эффекты, работают на уровне атомов, а порой наночастиц, поэтому очень трудноуловимы. Ученые экспериментально установили и теоретически объяснили магнитные и спиновые эффекты. Выяснилось, что энергия теплового движения на несколько порядков выше энергии магнитного воздействия, но на той стадии реакции, где все происходит, тепловое движение не успевает помешать действию магнитного поля.

Это открытие заставляет по-новому взглянуть и на сам феномен жизни на Земле, которая возникла и развивалась в условиях геомагнитного поля. Практически во всех работах отмечено, что бытовые электроприборы, окружающие нас, при определенном положении относительно тела человека (или тела человека относительно приборов) могут влиять на электрохимические процессы, протекающие в клетках организма.

Многочисленные исследования показывают, что невидимые, неосознаваемые электромагнитные и электрические поля оказывают серьезное воздействие на живые организмы.

Современные люди больше находятся в помещениях, машинах, самолетах и т.д. Это экранирует действие электрических полей. На практике нет исследований, связанных с оценкой влияния на здоровье человека экранирующего действия помещений, металлических кабин машин, самолетов и т.п. Поэтому исследования по влиянию слабых электрических полей на живые организмы и экранирующего влияния закрытых помещений, являются очень актуальными для выработки алгоритма поведения человека в реальной окружающей среде.

## **К ВОПРОСУ ОБ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО–ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**М.Н. РЫСКУЛОВА**

Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный  
архитектурно-строительный университет

Условиями творческого саморазвития личности является ее взаимодействие с окружающей средой, которое возможно лишь при соответствующей субъектной позиции личности. Рассматривая творческое саморазвитие студентов технических вузов, мы отмечаем, что этот процесс возможен при взаимодействии обучающихся с образовательной средой в том случае, когда субъектная позиция студента способствует формированию ценностного отношения к себе и другим субъектам образовательной среды, обеспечивает взаимодействие с элементами этой среды, делает возможным (определяет) развитие субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

Ведущим видом взаимодействия субъектов в образовательной среде является учебное взаимодействие, которое выступает как целенаправленная система умственных и практических действий взаимодействующих сторон. Следовательно, учебное взаимодействие является условием творческого саморазвития личности обучающегося. Эффективность и результативность учебного взаимодействия зависит от активности его участников.

Проблема активизации учебного взаимодействия – одна из вечных проблем педагогической науки. Ученые единодушны во мнении, что в первую очередь учебное взаимодействие должно быть направлено на активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся, их познавательной активности. И сегодня вопросы активизации учебно-познавательной деятельности относятся к числу самых значимых в современной педагогической науке и практике.

В психолого-педагогической литературе нет однозначного определения познавательной активности обучающегося. Как правило, психологи и педагоги выделяют какие-то признаки активности, характеризуя ее как напряжение умственных сил или проявление инициативы, интереса, как способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями [3, 5 и др.].

Общепризнанно, что результатом активной познавательной деятельности является растущая сумма знаний и представлений человека об окружающем мире и своем месте в нем. Объективный мир отража-

ется в сознании субъекта; и отражение внешнего воздействия представляет собой активный целенаправленный творческий процесс. Вся воспринимаемая человеком информация перерабатывается мышлением, соотносится с критериями, выработанными им в творческой деятельности познания. В результате новое знание не является зеркальным отражением действительности. Чем богаче опыт человека, чем больше у него знаний о воспринимаемом объекте, тем активнее и успешнее происходит процесс восприятия, а, следовательно, и другие психические процессы в отношении этого объекта [4].

Проблема познавательной активности – одна из кардинальных проблем развития и саморазвития личности обучающихся. В психолого-педагогических исследованиях с познавательной; активностью связывают не только интенсивную учебно-познавательную деятельность, но и активное избирательное личностное отношение к осуществляемой деятельности, её средствам и результатам. Таким образом, познавательная активность рассматривается как важнейший фактор, предпосылка творческого саморазвития личности.

Психолого-педагогический анализ данного понятия, позволил нам вывести следующее определение: познавательная активность – это деятельностное проявление активности личности обучающегося к процессу познания, основанное на интересе, самостоятельности, и обусловленное потребностью в творческом саморазвитии. Мы считаем, что данное определение оптимально, так как в нем отражены деятельностное состояние личности обучающегося, направленность этой деятельности, отношение личности обучающегося к содержанию и характеру деятельности, средства для активизации его учебно-познавательной деятельности (развитие мотивационной сферы и самостоятельных волевых усилий), и определенный адрес приложения этих усилий (творческое саморазвитие личности).

Познавательная активность не является врожденным качеством личности, врожденной является только потребность человека в познании [2]. Но познавательная активность человека развивается, сопровождая весь процесс его творческого саморазвития. Будучи условием познания и творческого саморазвития личности, познавательная активность формируется непосредственно в процессе учебно-познавательной деятельности, направленной на творческое выстраивание личностью самой себя. Разворачиваясь в процессе деятельности, познавательная активность сама влияет на качество этой деятельности. Существенные изменения в активности отражаются и на учебно-познавательной деятельности, а формирование личностных качеств и интенсивность процесса творческого саморазвития личности

выражается в состояниях ее активности. Можно сделать вывод, что качество учебно-познавательной деятельности является показателем сформированности качеств личности, показателем процесса творческого саморазвития личности и наоборот. В связи с этим в психолого-педагогической литературе рассматривается вопрос выделения уровня познавательной активности обучающихся.

Источником познавательной активности обучающегося являются потребности и интересы личности в углублении имеющихся и приобретении знаний, в приобщении к духовной культуре общества, потребность в творческом саморазвитии: самопознании, самоопределении, самоутверждении, самосовершенствовании и самореализации, в том числе и в профессиональной деятельности. Удовлетворение одних познавательных потребностей ведет к возникновению новых, но эти потребности не возникают сами по себе. Ученые подчеркивают необходимость создания определенных условий, побуждающих к познавательной деятельности, целенаправленного педагогического стимулирования, способствующего возникновению потребности как источника активности личности [1].

С 80-х годов XX века в педагогических исследованиях различными авторами уделялось внимание проблемам активизации познавательной деятельности обучающихся (Л.А. Иванова, Е.С. Макарова, О.В. Петунин, И.Д. Ракина, А.В. Торхова, Т.И. Шалавина и др.). Однако, несмотря на проведенные исследования, проблема активизации познавательной деятельности пока еще недостаточно реализуется в практике высшей школы.

Решение проблемы активизации учебной деятельности студентов зависит от правильного разрешения следующих задач:

- разработки в системе высшей школы способов и приемов, способствующих, активизации учебной деятельности студентов;
- выявления наиболее эффективных условий и средств обучения;
- разработки преподавателями способов и приемов активизации своей деятельности [3].

Действительно, классическая дидактическая система активизации учения включает содержание учебного материала, формы и методы обучения. И если активизация учебно-познавательной деятельности студентов происходит через организацию их внешней деятельности, посредством совершенствования содержания, форм, методов, приемов и средств обучения, которые применяются педагогом с целью побуждения студентов к активной работе, то познавательную активность студента можно определить как ответную реакцию на применяемые преподавателем приемы, методы, средства обучения.



Преподаватели ННГАСУ рассматривают в качестве активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов бригадное взаимодействие обучающихся. Первые результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают, что активизированная учебно-познавательная деятельность студентов в бригадах выступает важнейшим условием формирования их личностной сущности и проявляется в целенаправленной мобилизации всего комплекса познавательных, нравственных волевых процессов на достижение цели творческого саморазвития. В настоящее время исследования в данном направлении продолжаются.

#### Литература

1. Закревская, Н.Г. Развитие научно-педагогического потенциала в университетах физической культуры современной России: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Н.Г. Закревская. – СПб., 2010. – 391 с.
2. Платонов, К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М. : Изд-во «Мысль», 1972. – 216 с.
3. Закревская, Н.Г. Познавательная активность как фактор формирования научного потенциала / Н.Г. Закревская // Теория и практика управления образованием и учебным процессом: педагогические, социальные и психологические проблемы. – СПб. : БПА, 2009. – 314 с. – С. 202–207.
4. Философский словарь. Philosophisches Wörterbuch Серия: Словари. Справочники. – Изд-во «Республика», 2003. – 576 с.
5. Шаповал, А.И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.И. Шаповал. – Магнитогорск, 2005. – 177 с.

### **РОЛЬ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО–ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**М.Н. ПЛЕСОВСКИХ**

Россия, г. Ханты-Мансийск,  
Институт развития образования ХМАО-Югры

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» фиксируется роль общеобразовательной школы в инновационном развитии общества; презентуются те личностные качества, ко-

торые должны быть сформированы у подрастающего поколения в процессе школьного обучения [5]. Достижение таких целевых установок требует не только существенных изменений в содержании общего образования, но и кардинальных изменений в организации и осуществлении образовательного процесса в школе. В упомянутой президентской инициативе «Наша новая школа» иницируется важность включения школьников в «исследовательские проекты и творческие задания» [5]. Предполагается, что активное включение в такие виды учебной работы поможет школьникам сформировать навыки изобретательства, познавательные и рефлексивные умения, способности принимать эффективные решения и осознавать свои возможности в их реализации. Если использовать терминологию новых образовательных стандартов, то можно сказать, что достижение таких образовательных результатов является важнейшим условием формирования функциональной грамотности школьников, которая рассматривается многими авторами как индикатор общественного благополучия.

Комментируя положения президентской инициативы, следует подчеркнуть то значение, которое сегодня приобретает в образовательном процессе учебное исследование. При этом в научной и методической литературе складывается относительно согласованная позиция, в соответствии с которой учебно-исследовательская деятельность квалифицируется как инструмент повышения качества общего образования. В соответствии с этим есть основания полагать, что развитое исследовательское поведение является атрибутом современного конкурентоспособного школьника.

Итак, становится очевидным, что учебное исследование школьников в структуре образовательного процесса выдвигается на передний план. Более того, в силу специфики и характера учебно-исследовательской деятельности школьников в новых условиях наметилась устойчивая тенденция «размывания» ее границ и выхода за рамки учебного занятия. Заметим, что такая тенденция характерна для всех уровней школьного обучения, в том числе и для начальной школы, где учебное исследование предопределяет развитие ведущих познавательных особенностей личности младшего школьника.

Существенно меняются и задачи учителя начальных классов, в числе которых на ведущие позиции выдвигается организация и поддержка исследовательской активности младшего школьника. К сожалению, реальная практика показывает, что далеко не все педагоги эффективно вовлечены в решение такой задачи. В качестве причин называются: неумение активизировать познавательную деятельность младших школьников, поверхностное представление о содержании и

логике исследовательской работы, ограниченные знания об эффективных формах и способах осуществления младшими школьниками учебных исследований и т.п.

Опираясь на представления об учебной деятельности и учитывая возрастные психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста, учебно-исследовательскую деятельность младшего школьника определена как основанная на мотивированной активности и открытости к освоению окружающей предметной действительности разновидность учебного труда, которая осуществляется преимущественно во взаимодействии с учителем и сверстниками и использованием арсенала доступных исследовательских методов и средств и характеризуется приобретением субъективно новых и субъективно ценных результатов.

Понимая таким образом учебно-исследовательскую деятельность, под ее организацией следует подразумевать комплекс педагогически верно осуществляемых учителем начальных классов действий, направленных на создание оптимальных условий для удовлетворения активности младших школьников в приобретении субъективно новых знаний и субъективно новых ценностей с использованием методов исследовательской деятельности.

Данное определение основывается на понятии «организация» как комплекса действий или мероприятий, целью которых является создание таких условий, которые благоприятствуют достижению какого-то запланированного результата. Включение младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность является опосредованным результатом. Основное внимание учителя должно быть направлено на сопровождение учебно-исследовательской деятельности младших школьников таким образом, чтобы обеспечивалось получение ключевых результатов, измеряемых, в частности, в терминах новых знаний и новых ценностей, имеющих, естественно, субъективный характер для школьника.

Иными словами, учебно-исследовательская деятельность в приведенном определении выступает в роли средства или инструмента, который используется учителем начальных классов в решении задач обучения и воспитания школьников. Такой подход вполне оправдывает приведенное ранее утверждение о том, что учебно-исследовательская деятельность выступает в качестве своеобразной технологии (т.е. инструмента), с помощью которой (которого) может быть организовано учебное исследование младшего школьника.

Итак, организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников позиционируется как функция, аспект педагогической

работы учителя начальных классов. При этом с очевидностью напрашивается вопрос о том, создание каких условий обеспечивает осуществление такой функции. Отвечая на него, можно обратиться к результатам, полученным в исследованиях Е.Б. Бияновой, О.Г. Проказовой, Н.Ю. Румянцевой, Н.А. Семеновой [1, 7, 8, 9].

Так, например, Н.Ю. Румянцева организацию учебно-исследовательской деятельности связывает с созданием условий, которые, во-первых, предусматривают анализ учителем опыта исследовательской деятельности младших школьников; во-вторых, предполагают конструирование таких ситуаций учебного характера, где школьники активно овладевают способами решения исследуемых проблем; в-третьих, основываются на создание системы задач, направленных на последовательное наращивание исследовательского опыта учащихся [8, с. 10].

По мнению О.Г. Проказовой, организация учебно-исследовательской деятельности должна базироваться на стимулировании интереса школьников к поиску нового знания и осознанию значения этой деятельности для самореализации [7, с. 7].

Среди условий организации учебно-исследовательской деятельности Е.Б. Биянова особо выделяет: учет индивидуальных и психофизиологических особенностей учащихся и их групп; обеспечение субъект-субъектного характера взаимодействия учителя и учащихся; использование специальных дидактических средств для обеспечения развития исследовательских компетенций учащихся [1, с. 6].

Из числа предлагаемых Н.А. Семеновой подобных условий специально следует выделить такие, как гуманистическая позиция и компетентность учителя; проведения специальных занятий по формированию учебно-исследовательских умений школьников и обеспечение мотивированности их включения в учебное исследование [9, с. 6].

В принципе, складывается достаточно полная картина о тех условиях, которые обеспечивают осуществление учителем начальных классов роли организатора учебно-исследовательской деятельности младших школьников. К таким условиям имеет смысл отнести: изучение степени сформированности у младших школьников исследовательских умений и при необходимости проведение специальных занятий по их формированию; придание взаимодействию субъектов учебно-исследовательской деятельности личностно-ориентированного характера; активизация и обеспечение устойчивого интереса младших школьников к расширению представлений об окружающей предметной действительности с использованием методов исследовательской деятельности; использование методов создания ситуации успеха для

интенсификации и повышения результативности учебно-исследовательской деятельности младших школьников.

Итак, учебно-исследовательская деятельность как системно организованный процесс находится в отношении взаимосвязи с ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте и общей структурой деятельности. В силу существенных педагогических возможностей учебно-исследовательская деятельность может рассматриваться в качестве действенного средства решения учебно-воспитательных задач в системе начального общего образования. Это обстоятельство позволяет говорить о том, что организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников является одной из важнейших педагогических ролей учителя начальных классов.

Совершенно очевидно, что акцентирование внимание на этой стороне педагогической деятельности предполагает определенные требования к личностным и профессиональным качествам учителя начальных классов. Например, у Н.Ю. Румянцевой эти требования выражаются в том, чтобы учитель понимал тот потенциал, которым обладает учебно-исследовательская деятельность в развитии учащихся, и владел методикой их включению в эту деятельность [8, с. 11].

Подтверждением целесообразности рассмотрения вопроса об организации учебно-исследовательской деятельности младших школьников сквозь призму педагогической деятельности учителя можно найти в ролевой модели творческого поведения Р. Стернберга. Им, в частности, установлено, что у ребенка может быть сформирована модель творческого поведения в том случае, если он становится очевидцем проявления творчества значимыми для него другими людьми [6]. Эта идея получила развитие в исследованиях Л.В. Бурой, В.И. Горовой, Е.Б. Кручининой, в которых доказывается взаимосвязь развития исследовательских способностей учащихся и наличия у учителя соответствующего исследовательского опыта. Иными словами, для того, чтобы эффективно организовать исследовательскую работу учащихся, учитель сам должен выступать в роли исследователя [2, 3, 4].

Данное положение имеет исключительное значение для учителя начальной общеобразовательной школы, поскольку он является образцом для подражания младшими школьниками. Только успешно выполняя исследовательскую роль, он сможет педагогически грамотно организовать и сопровождать учебные исследования детей.

## Литература

1. Биянова, Е.Б. Педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся основной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Биянова. – Ижевск, 2011. – 23 с.
2. Бурая, Л.В. Теоретические основы творческой самореализации учителя в исследовательской деятельности / Л.В. Бурая. – Белгород; Минск, 2007. – 244 с.
3. Гороя, В.И. Подготовка учителя к исследовательской педагогической деятельности: монография / В.И. Гороя, С.И. Тарасова. – М., 2002. – 127 с.
4. Кручинина, Е.Б. Подготовка учителя к исследовательской деятельности как фактор повышения педагогического мастерства: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Б. Кручинина. – Пенза, 2004. – 20 с.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. – URL : <http://old.mon.gov.ru/dok/akt/6591/>.
6. Практический интеллект / Р.Дж. Стернберг и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.
7. Проказова, О.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся в школе: дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Проказова. – Астрахань, 2010. – 158 с.
8. Румянцева, Н.Ю. Педагогические условия включения младших школьников в учебно-исследовательскую деятельность: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Румянцева. – Архангельск, 2007. – 184 с.
9. Семенова, Н.А. Формирование исследовательских умений младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Семенова. – Томск, 2007. – 22 с.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СЕТЕВЫХ ПРОЕКТОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Р.М. ГИЛЯЗОВА**

Россия, с. Кунашак Челябинской обл.,  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
Кунашакская средняя общеобразовательная школа

Быстрее и лучше всего учишься, когда учишь других.  
Р. Люксембург

В Концепции модернизации общего образования до 2010г написано: «Базовое звено образования – общеобразовательная школа, модернизация которой предполагает ориентацию образования не только

на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования. Опираясь на богатейший опыт российской и советской школы, следует сохранить лучшие традиции отечественного естественно-математического, гуманитарного и художественного образования» [1]. Целостная система универсальных (или общеучебных) знаний и умений не может появиться иначе, чем в ситуации разрешения надпредметных проблем, в опыте самостоятельной деятельности, а это и есть проектирование. Интуитивно все, кто сегодня связан с образованием, понимают, что проектная деятельность школьников предполагает их активность в образовательном процессе, а без активности ребенка образование невозможно. В основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход «...разнообразии организационных форм и учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности». Все это современный учитель может реализовать в проектной деятельности. Проектная деятельность способствует развитию познавательного интереса учащихся, умению ориентироваться в информационном пространстве, развитие их критического и творческого мышления, умения видеть, формулировать и решить проблему. Кроме того, проектная деятельность даёт возможность интегрировать многие предметы общеобразовательного цикла.

Уже, начиная с первого класса, учитель начальных классов должен научить учащегося методу проектов. Современный школьник - это ребенок, много времени проводящий за компьютером, играющий в различные компьютерные игры. Хорошо, если родители отслеживают время нахождения своего ребенка у монитора компьютера. Обычно бывает, что семью устраивает ситуация, при которой ребёнок не требует к себе внимания родителей. Педагог не должен «отрывать» ученика от компьютера, но должен перенаправить его интересы, повести за собой, научить «безопасному» Интернету. Вот в этом ещё одним направлением ученика в интересный учебный процесс является участие в сетевых проектах.

Сетевой проект – это такая форма организации проектной деятельности, которая подразумевает удаленное взаимодействие детей из разных уголков страны, объединенных общей темой, целью, формами работы, методами исследования [2]. Успех деятельности в сетевом проекте лежит в положительной мотивации всех участников процесса, в решении задач стоящих перед каждой личностью в отдельности и перед группой в целом, в развитии коммуникативных навыков, в возможности увидеть конечный продукт сетевой деятельности.

Сетевой проект и есть тот путь, по которому происходит осмысленное, продуктивное вхождение ребёнка в Интернет. Компьютеры и подключение к Интернету есть во многих семьях, но не каждый родитель сможет «сопровождать» ребёнка по Сети. Учитель берёт на себя эту роль, старается научиться сам и научить своих учеников. Все сетевые проекты проходят на площадках Интернет-сообществ. Педагог, участвующий вместе со своими учениками в сетевом проекте, должен уметь работать с сервисами Web 2.0. Как я уже говорила раньше, в проектную деятельность учащихся мы вводим, уже начиная с первого класса. Мы учимся взаимодействовать в группах, ответственно относиться к порученным заданиям. Учимся вместе, я и мои ученики. Вот почему эпиграфом к своей статье я взяла именно слова Розы Люксембург. Ведь только тот педагог может научить своих учеников чему-то новому, который сам учится этому ежедневно.

Огромное множество сетевых проектов для учащихся начальных школ проводит сайт Nachalka.com. Одним из первых наших проектов стал проект «Моя семья – мое богатство». Он проходил в рамках изучения подобной темы по предмету окружающий мир. «Согласно новым образовательным стандартам предметная область ««Окружающий мир»» призвана выполнять интегрирующую функцию и обеспечить формирование у обучающихся целостной научной картины природного и социокультурного мира, отношений человека с природой, обществом, государством. Вне зависимости от того, по какому учебному комплексу ведётся обучение, в содержание предмета «окружающий мир» включен раздел «Человек и общество», в котором рассматриваются такие темы, как «Семья – самое близкое окружение человека», «Семейные традиции», «Взаимоотношения в семье и взаимопомощь членов семьи», «Хозяйство семьи», «Родословная. Имена и фамилии членов семьи. Составление схемы родословного дерева» и т.п. [3].

Основной целью проекта было формирование понимания такой базовой общечеловеческой ценности, как семья, важности семьи для человека. Работа над проектом повысит интерес ребёнка к семье, её



традициям, будет способствовать воспитанию уважительного отношения к членам семьи, сплочению семьи, класса. Во время учебного проекта были осуществлены межпредметные связи по следующим предметам: литературное чтение, русский язык, технология (ИКТ), ИЗО. После завершения проекта учащиеся приобрели следующие умения: личностные – это осознание себя членом семьи, выражающееся в интересе к её традициям, культуре и желании участвовать в её делах; объяснять самому себе: «что я хочу узнать» (цели, мотивы) и «что я узнал» (результаты); метапредметные – это совместно с учителем составлять план выполнения задач, решения проблем творческого и поискового характера; работать по составленному плану, используя наряду с основными и дополнительные средства (справочная литература, поиск информации в Интернете); предметные – усвоение первоначальных представлений о сущности и особенностях семьи, семейных традиций; освоение навыков безопасного поведения в сети Интернет; знакомство с некоторыми сервисами сети Интернет, используемыми во время проведения сетевого учебного проекта на сайте Nachalka.com.

Следующим нашим сетевым проектом стал проект для первоклассников «Путешествие в Игромир». Во 2 классе мы участвовали в проекте «Свет наш, солнышко, скажи», а сейчас участвуем в проекте «Невидимки в нашем доме». И в будущем, будем с удовольствием участвовать и в других сетевых учебных проектах.

Педагог Е.А. Разживина в своей статье «Для чего учитель ведет своих учеников в Сеть?» пишет: «Учитель, ведя учеников в Сеть, видит в них людей 21 века. Тех, кто будет способствовать развитию и процветанию нашей страны, кто будет с добрыми чувствами вспоминать своё школьное детство. Давайте поддержим своих учеников, поможем им войти в современный быстро меняющийся мир» [4]. И я, как современный учитель начальных классов, полностью с ней согласна. Думаю, что согласитесь и вы.

## Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
2. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр «Академия», 2007.

3. Плешаков, А.А. Окружающий мир. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / А.А. Плешаков, М.Ю. Новицкая. – 4-е изд. – М. : Просвещение, 2012.
4. <http://www.nachalka.com/node/3146>.

**ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ  
И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЮНОГО МУЗЫКАНТА.  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ  
АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

**Е.В. ФАЕР**

Россия, г. Челябинск, Детская школа искусств № 6

Изучая изменения и дополнения, внесенные в Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 года N 3266-I «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 года N 12-ФЗ) [1] дополнение в пункте «1.1. Дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в области искусств реализуются в целях выявления одаренных детей в раннем детском возрасте, создания условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретения ими знаний, умений и навыков в области выбранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществления их подготовки к поступлению в образовательные учреждения, реализующие профессиональные образовательные программы в области искусств» – разрешаем проблемы развития личности юного музыканта в общей системе педагогических и психолого-педагогических работ. При существующей содержательной взаимосвязи теоретических и экспериментальных исследований, проводимых как в общей педагогике и психологии, так и в музыкальной педагогике и психологии, возникает необходимость проведения анализа педагогических и психолого-педагогических исследований, посвященных изучению проблемы развития активности личности в профессиональном самоопределении и выборе профессии, объектом которых выступили учащиеся средних и старших классов школ искусств. С одной стороны это стабильный источник информации, с другой – способ изучения ученического коллектива, его успехов и недостатков, знаний и умений, а также потребностей, претензий и пожеланий. В педагогических работах по профориентации в основном ставится задача организации эффективных профориентационных мероприятий, которые могут быть про-

ведены в рамках специализированной школы. Однако для нас важно, что предметом исследований выступают способы педагогических воздействий относительно подросткового и юношеского возраста, – именно к данным возрастным группам, как правило, принадлежат юные музыканты. Поэтому появляется возможность выделить общие закономерности активизации юных музыкантов в их профессиональном самоопределении и специфические особенности активности и инициативности в процессе выбора будущей профессии, проявляемые юными музыкантами. Основываясь на «воспитательной» концепции о профориентации [2] А.Е. Голомштока о неизменности и наследственной обусловленности профпригодности человека, постановке вопросов о компенсаторных и резервных механизмах, о принципиальной возможности человека овладеть широким кругом разнообразных профессий, о формируемости профпригодности в процессе выполнения моделируемой в профессиональном обучении и реальной профессиональной деятельности, разработана система анализа и профориентирования понятия «выбор профессии». Высокая оценка этих работ объясняется также тем, что в связи с постановкой акцента на процессе формирования, воспитания и развития само понятие «выбор профессии» приобрело процессуальный смысл: возникло понятие «профессиональное самоопределение», которое описывало процесс подготовки личности к осознанному выбору профессии в течение длительного времени школьного обучения.

Однако для теоретического обоснования предложений по разработке методов активизации школьников в профессиональном самоопределении выбирается только одна сторона процесса – сторона педагогического воздействия на личность молодого человека. Предполагается, что если само воздействие организовано правильно, то его результат (возникновение активной роли подростков) обеспечен: индивидуальные и групповые диагностические беседы с учащимися, учителями, родителями. С их помощью преподаватель узнает, как учащиеся относятся к школьным занятиям, чем интересуются, какие испытывают трудности, узнает об успехах, неудачах, взаимоотношениях. Проводятся различные конкурсы, где школьники показывают результаты творческой работы. В итоге выявляются способности, задатки, склонности, что дает спрогнозировать деятельность, установить контакты, повысить самооценку. В действительности проявляет свою активность сам учащийся, в тех или иных профориентационных мероприятиях. Не подвергались анализу случаи, когда активизирующее воздействие не дает ожидаемого результата и молодой человек остается пассивным и равнодушным. Не изучались формы реальной ак-

тивности личности в процессе профессионального самоопределения и выбора профессии. Такое положение дел является следствием того, что в первую очередь рассматриваются педагогический план работы и, разумеется, – педагог, воспитатель. Молодой человек, его место и его роль, по существу, отсутствовали. Не определялось его собственное отношение к воспитательным профориентационным воздействиям. В координированной системе мы рассматриваем в основном две проблемы: разработку оптимальной структуры профориентации, органично включающейся в учебно-воспитательный процесс, и исследование теоретических и организационно-методических вопросов профконсультирования. По существу, эти проблемы находятся на стыке педагогики и педагогической психологии, но разработка предложений по их решению происходит в основном в педагогическом плане. Работа делает акцент на необходимости активности самого молодого человека – он подчеркивает важность формирования его самопознания: «самопознание и знание выбираемой профессии – основа правильного выбора профессии».

Ему необходимо познать себя и расставить приоритеты :

принимать на себя ответственность; разрешать конфликты; советовать, критиковать; планировать; изыскивать ресурсы; устанавливать взаимосвязь; воодушевлять, поддерживать; предвидеть; исполнять поручения.

Раскрывая процесс самопознания с его психологической стороны, рассматриваем подробно формы организации таких профориентационных мероприятий, которые его формируют. Важно то, какую позицию занимает сам учащийся в процессе принятия решения о своем профессиональном будущем, являясь субъектом выбора профессии. Со стороны общества планируется только действенная помощь ему в том, чтобы стимулировать развитие в его личности субъективного начала. В соответствии с таким пониманием роли молодого человека в процессе правильного выбора профессии пользуемся понятием «профессиональный опыт» – результаты конкурсов, хотя не обозначаем его содержание и подчеркиваем важное значение профессионального опыта в выборе профессии. Кроме того, в ходе работы подготавливается мысль о необходимости самопознания и самовоспитания юношей и девушек для осуществления ими правильного профессионального самоопределения.

В методической части занятий с учащимися эта идея находит воплощение в том, что одним из самых важных компонентов в системе профориентации мы называем компонент «профессиональной активизации» и разрабатываем педагогический аспект этого вопроса.

Профессиональная активизация – это «процесс включения подростков в профессионально важную деятельность и формирование в ходе ее профессиональной направленности», ШУС – школьный ученический совет с полной организационной структурой, а также обогащение профессионального опыта. При организации различных форм профессиональной активизации выдвигаем ряд требований. Во-первых, необходимо обязательно учитывать интересы и склонности юношей и девушек. Во-вторых, для того чтобы их участие в практической работе действительно влияло на выбор профессии, необходимо, чтобы они осмысленно относились к своему труду, обобщая и оценивая результаты собственной деятельности. В-третьих, педагог должен поддерживать у молодых людей активное отношение к практической деятельности, вопросы активизации молодежи в профессиональном самоопределении и выборе профессии, мы формулируем следующие выводы:

1. В психолого-педагогических работах проблема активности личности не выступает самостоятельной проблемой исследования. Эта проблема теснейшим образом связывается с проблемой изучения развития молодого человека как субъекта деятельности собственного развития, т.е. активность является его важной характеристикой.

2. В понимании термина «активизация» существует в какой-то мере единство взглядов ученых, работающих в области профориентации, воспитания и обучения.

3. В педагогических работах проводится обоснование необходимости стимулировать активность и самостоятельность молодых людей. Ставится задача формирования у них качеств осознанности, обдуманности и ответственности в процессе принятия решения о выборе будущей профессии.

4. Основное внимание в педагогических профориентационных работах направлено на поиск и разработку различных методов активизации подростков в профессиональном самоопределении и выборе профессии.

#### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации».

2. Голомшток, А.Е. Воспитательная концепция профессиональной ориентации / А.Е. Голомшток.

# **ШКОЛЬНЫЕ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ТВОРЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА, ФОРМИРУЮЩЕГО ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ СВЕРСТНИКОВ**

**С.Г. МУСАТОВА**

Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 5

За основу работы мы взяли идею воспитания социально активной творческой личности путем использования школьных средств массовой информации.

Цель поставили – создание информационной среды школы, способной развивать у учащихся необходимые навыки работы с информацией, сформировать у них жизненные приоритеты, раскрыть личностный потенциал каждого школьника.

Современные СМИ уже никак не подходят на роль доброй, заботливой «няни». Сейчас мало хороших телепрограмм для детей, а радиопередачи отсутствуют вообще, или их вытеснили компьютерные игры, Интернет. Современные дети мало читают, редко бывают на выставках и в музеях, не умеют добывать информацию, слушать и анализировать. Цель школьного радио - знакомить с яркими событиями школьной жизни, интересными классными коллективами, необычными личностями, но самое главное – содействовать воспитанию школьников.

Формирование опыта работы шло в условиях материально – технической базы старейшей в городе школе, которая была радиофицирована ещё в 1953 году, под руководством учителя физики Павла Трифионовича Власова. В эфир полетел радиожурнал «Голос школы». Эта традиция в школе до сих пор жива. Изменилось лишь название радиожурнала, он стал называться «Школьный вестник». Идея создания подобного журнала пришла в 1988 году, когда в руки молодой инициативной группы учителей попала книга «Внимание, говорит школьный радиоузел». К сожалению, автора запомнить не удалось, да и книга не сохранилась. Но идея возобновления работы школьного радиоузла, создание тематических программ легла в основу работы штаба школьного самоуправления «Пресс – центр», который плодотворно работает, и по сей день.

Школьное самоуправление – это двигатель развития и формирования активной, самостоятельной личности. Работа штаба учениче-

ского самоуправления «На школьной волне» в полной мере способствует личностному развитию ребёнка. Желаящих работать: выпускать, создавать репортажи, подбирать музыкальное оформление и уж, вести радиопередачу, хоть отбавляй. В чём заключается деятельность школьного пресс-центра:

- выпуск печатной и электронной газеты «ФСБ» (Факты. События. Байк);
- стенной газеты «Школяр»;
- радиожурнала «Школьный вестник»;
- радиопередачи «Мир на орбите»;
- авторской передачи «Взгляд»;
- деловой информации;
- деятельности телевидения «Краснознамённая TV».

Работа над школьными средствами массовой информации осуществляется на заседании штаба «Пресс – центр. На школьной волне». Здесь определяется периодичность выхода, содержание, объем издания.

Работу над изданиями организует руководитель штаба «Пресс – центр». Ответственным за оформление издания является технический редактор. Ответственным за выпуск радиожурнала «Школьный вестник» является член Совета старшеклассников и учитель – куратор данной передачи.

Основные страницы журнала:

- радиофакультет «Культура личных отношений»;
- рубрика «Почему необходимо изучать МОЙ предмет?»;
- радиофакультет «Сколько стоит бесплатно»;
- репортаж с места событий;
- радиофакультет «Помоги себе сам»;
- коллективный портрет класса;
- интервью с интересным человеком;
- советы на каждый день;
- энциклопедия отечественной музыки;
- реклама и объявления;
- другие.

Содержание передач «Школьного вестника» способствуют решению целого спектра воспитательных задач, способствуют повышению активности школьников и результатов их труда.

Уровень развития современного общества предполагает использование новых педагогических технологий, формирующих творче-

скую инициативу ученика, развивающих способность самостоятельного поиска необходимой информации.

При организации работы над созданием выпусков радиожурнала «Школьный вестник» кардинально меняется система взаимоотношений между учителем и учеником. Из носителя и транслятора знаний учитель превращается в организатора деятельности, консультанта и коллегу.

Современное образование требует внедрения новых продуктивных технологий, которые бы использовали принцип «обучения в деле». Ярким примером успешного применения принципа «обучения в деле» является деятельность штаба «Пресс – центр. На школьной волне», что дает самые широкие возможности творческой самореализации, позволяет в комплексе решить целый ряд важных задач.

Положительные стороны работы:

– общая работа коллектива «Школьного вестника» объединяет учащихся независимо от возраста, от того, в каком классе они учатся, чем занимаются в свободное время и т.п.

– Создается центр для самоорганизации наиболее активных и талантливых детей.

– Школьники получают возможность реализовать свои способности в самых разнообразных видах деятельности: организаторской, редакторской, журналистской, дикторской и т.д.

– Работа в радиожурнале «Школьный вестник» стимулирует самообразование: от повторения правил правописания к освоению специальных компьютерных программ. Радиожурнал предоставляет слово начинающим поэтам и писателям, даёт возможность попробовать себя в роли ведущего прямого эфира.

– Вокруг Пресс-центра, и «Школьного вестника» в частности, создается широкий круг толерантного неформального общения, в которое включаются школьники, учителя, родители, студенты – выпускники школы прошлых лет.

– Радиожурнал «Школьный вестник» – школа журналистского, актёрского мастерства, умения действовать оперативно и слаженно.

– За годы работы собран богатейший материал для проведения этических бесед, информационных бюллетеней. Архивные подшивки выпусков прошлых лет знакомят с традициями школы, добрыми людьми, отличными учениками и уважаемыми учителями, позволяют проследить участие школы в важных событиях жизни страны, одним словом, рисуют портрет отдельно взятой школы, школы № 5 Еманжелинского муниципального района.



Достигнутые результаты нас радуют. Создан функционирующий штаб самоуправления «Пресс – центр. На школьной волне». Собрана команда единомышленников из числа

старшекласников, способных плодотворно работать в команде.

Составлен перечень знаний, умений и навыков, необходимых для работы в радио и тележурналистике. Организован ежемесячный выпуск радиожурнала «Школьный вестник». Собран методический материал «В помощь организатору пресс-центра». Полученные подростками представления о профессии журналиста и специалиста по связям с общественностью в школе, в качестве редактора, журналиста или ведущего «Школьного вестника», помогли определиться с выбором профессии после окончания школы.

## РАЗДЕЛ 8

### Направления повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении. Прогрессивные педагогические технологии в образовательном процессе

#### РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОТЯДОВ

**Н.В. ШИРОЧЕНКОВА, О.В. ЯЛАКАЕВА**

Россия, г. Челябинск,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 107

**А.А. СЕВРЮКОВА**

Россия, г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

В основах государственной образовательной политики Российской Федерации установленным авторитетом является воспитание ученика инициативного, способного творчески мыслить и находить нестандартные решения. Эти обстоятельства подчеркнуты в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России.

Наш выпускник должен быть конкурентоспособной личностью в этом стремительно развивающемся мире. Он должен быть готов к выбору профессии, к выбору правильного вектора дальнейшего образования, и, естественно, он должен овладеть гуманистическими, демократическими ценностями, умением следовать этическим, нравственным, моральным нормам, уметь оценивать не только других, но и себя. Но самое важное в нашей работе, мы считаем, вырастить счастливого человека, гражданина России.

Очевидно, что формирование гражданской активности личности должно происходить в годы ученичества. Мы считаем, что одним из успешных путей реализации данной задачи в нашей школе стало вос-

питание школьников средствами разновозрастных отрядов (РВО). В данной работе будет представлен позитивный опыт развития гражданской активности школьников средствами РВО.

Сначала остановимся на представлении разновозрастных отрядов нашего учреждения. Это внеклассные объединения учащихся с 5 по 11 класс, сплоченные общими интересными идеями. Основой жизни отрядов стало общение между старшими и младшими в процессе подготовки и участия в ежемесячных коллективных творческих делах, социальных проектах.

Разновозрастные отряды – это форма организации жизнедеятельности разновозрастного коллектива учащихся, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения общественно значимых целей. В РВО ребёнок имеет широкие возможности для творческого поиска, для проявления личностной активности во всех сферах общественной жизни, в том числе социально-значимой, гражданско-патриотической деятельности.

Это движение существует в нашей школе уже более 20 лет. На разных этапах своего существования РВО решало задачи, которые были актуальны для нашей школы. В настоящее время – это развитие гражданской активности школьников.

В структуре школы РВО – это самостоятельно действующее звено. Самостоятельно действующее потому, что жизнь РВО отличается от жизни, которая протекает в классах, и строится совершенно по-другому.

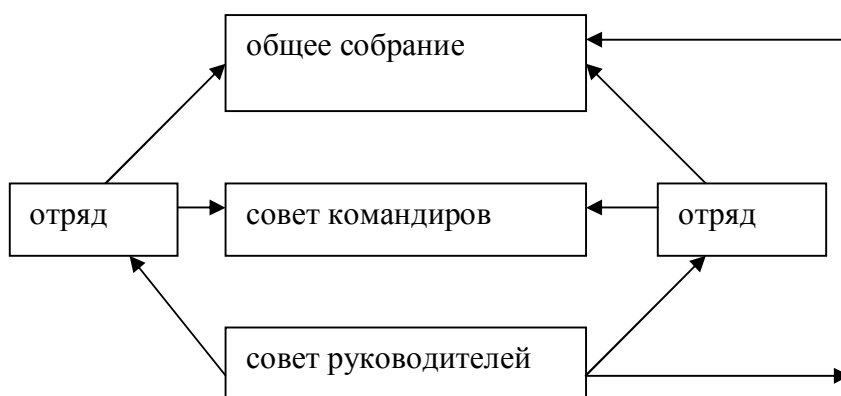


Рис. 1. Структура РВО

Как видно из схемы, главный отрядный орган – Совет Командиров. Все вопросы решаются на этом Совете: и организационные, и перспективные, и хозяйственные. В Совет входят командиры всех отрядов. На схеме показан Совет Руководителей. Это концептуальный

орган. Никаких особых прав и привилегий Совет руководителей не имеет.

Как самостоятельный орган, РВО имеют свои атрибуты: гимн, эмблему, галстук отрядника, законы, права и обязанности. Всё это – результат работы управленческой структуры РВО. Дети достойно относятся к символам движения, что является основой развития уважения к государственной символике и общечеловеческим ценностям, а это напрямую влияет на их мировоззрение и гражданскую позицию.

Таким образом, у школьников складывается система отношений к внутренней свободе и Государству, любовь к Родине, чувство собственного достоинства и дисциплинированность.

Перейдём к рассмотрению законов РВО. Принятыми, изученными и вошедшими в практику деятельности отрядов являются следующие законы:

- Закон времени или закон 0-0 (точность, организованность, рациональное использование времени).

- Закон уважения (человека, чужого труда, традиций, обычаев, мнения).

- Закон здорового образа жизни.

- Закон охраны окружающей среды.

- Закон бережливости, хозяйского отношения к чужому имуществу.

- Закон поднятой руки.

- Закон такта, культуры общения и поведения.

- Закон демократии, гласности, свободы слова и соуправления .

Подчинение Законам РВО является основой знания своих гражданских прав. Формирует демократическую культуру, присущую Гражданину.

Ещё одним важным источником формирования и развития гражданской позиции являются права отрядника:

- Право безопасности жизни и социальной защищенности.

- Право участия в управлении сменой (избирать и быть избранным в органы самоуправления).

- Право на получение информации.

- Право на планирование и оценку работы.

- Право критики и предложения.

- Право на собственное мнение.

- Право коллективного и индивидуального пространства.

- Право инициативы.

- Право на познание и развитие.

- Право на взаимопомощь и поддержку.

- Право на взаимопонимание.

– Право на уважение личности

В новых демократических условиях для формирования гражданских качеств такой правовой опыт учащихся становится крайне важным.

Обязанности отрядника, несомненно, играют также важную роль в развитии гражданской позиции школьников. Четкое выполнение программы и распорядка дня каждым участником, обязательное посещение обучающего курса и творческих мастерских, соблюдение правил безопасности жизнедеятельности и дисциплины, выполнение требований органов самоуправления и педагогического коллектива в рамках их компетенции.

Совершенно очевидно, что эффективность гражданского воспитания школьников во многом определяется духом и атмосферой коллектива.

Перейдём к описанию механизма развития гражданской позиции отрядников через проектирование и организацию разносторонней деятельности.

В РВО ярко выражена сфера интересов учащихся. Постановка задач зависит в основном от инициативы и самостоятельности учащихся.

Таблица 1

**Содержание и виды деятельности по развитию гражданской активности средствами разновозрастных отрядов**

Направление деятельности РВО	Виды работ
Проектировочная деятельность.	Составление плана деятельности.
	Составление плана работы школы с учетом плана деятельности площадки.
	Составление программ деятельности руководителей отрядов.
	Внесение программы деятельности МОУ СОШ 107 в статусе районной базовой площадки в Программу развития школы.
	Разработка программы повышения готовности педагогов к инновационной деятельности.
Корректировочная деятельность.	Внесение изменений в Положение о совете командиров РВО.
	Внесение изменений в Концепцию воспитательной системы школы.
Инновационная деятельность.	Разработка путей взаимодействия ученического актива между ОУ района и города.
	Интеграция воспитательных технологий в движении РВО.
	Проведение педологических консилиумов.
	Написание научно-методических работ педагогами в рамках темы опорной площадки.

	Разработка технологий проведения педагогического совета по проблеме повышения социальной активности детей.
	Разработка и описание технологий проведения сборов РВО.
Внедренческая деятельность.	Разработка авторских программ дополнительного образования.
	Проведение коллективных творческих дел.
	Отработка модели соуправления в разновозрастных отрядах.
	Проведение семинаров «Содержание деятельности РВО».
	Организация и проведение сборов разновозрастных отрядов.
	Апробация социально-педагогических проектов.
	Участие в городских конкурсах, фестивалях и т. д. направленных на развитие навыков самоуправления, лидерских качеств.
Управленческая деятельность.	Обсуждение деятельности РВО в рамках: – совета при директоре; – совета командиров; – заседания методического объединения педагогов дополнительного образования.
Обобщение представлений опыта.	Издание сборников педагогических советов по развитию социальной активности учащихся.
	Выступления на общешкольной конференции в рамках публичного отчета.

В таблице наглядно представлен опыт управления процессом гражданского воспитания школьников на основе практико-ориентированного и тактико-деятельностного подхода.

Участвуя в делах РВО, ребята оказываются в ситуации выбора и сами определяют пути решения поставленной проблемы. Именно принятие решений является ключевым для формирования активности школьника и его гражданской позиции. Это способствует развитию у учащихся умений и навыков управленческой деятельности с использованием различных форм соуправления, приобщение к школьному (корпоративному) духу, формирование чувств отрядной солидарности.

В отрядах протекает насыщенная и интересная жизнь детей. Это и школа и дружеское общение. Переплетение обязательного и желанного сохраняет и приумножает историко-культурные традиции школы, района, города и России в целом. Здесь исподволь обычные школьники становятся нетерпимыми к антиобщественному поведению, рождается потребность здорового образа жизни, развивается их гражданская активность.

Основной технологией работы с таким детским коллективом является проведение общего мероприятия (далее «дела»), к которому идет общая подготовка, но у каждого отряда по-своему. Отряд – участник, отряд – организатор. На этапе составления плана работы рво на

год каждый отряд выбирает дело, в котором будет участвовать в качестве организатора. Надо отметить, что в план на год отряды предлагают все больше социально-значимых дел. Вместе с тем, форма проведения дел носит современный, креативный, интересный для детей характер. Например на деле «Как прекрасен этот мир» (2012 г.) ребята представили свои социальные проекты: «Красивая клумба – любимой школе», «Познай сам – научи другого», «День ветерана», «Зарядка для хвоста», «Школьное радио», «Через объектив».

Социальный проект «Зарядка для хвоста» стал победителем областного конкурса социального проектирования «Я – гражданин России» и рекомендован для участия во всероссийском этапе данного конкурса.

Эффективной организационной формой выступают учебные выездные Сборы. Эта форма обладает рядом преимуществ, поскольку она дает возможность участникам более глубоко погрузиться в тематику гражданской активности. Технологии, которые используются при реализации программы выездных Сборов, позволяют, подросткам занять активную позицию во взаимодействии с педагогами, родителями повышают возможность самореализации, способствующей самоопределению и выбору предпочитаемой направленности проявления социальной и гражданской активности в микросоциуме. Тема сборов определяется командирами отрядов совместно с руководителями отрядов и утверждается директором школы.

В содержание выездного Сбора включается два принципиально важных компонента: обучающие блоки и коллективно творческие дела (КТД).

Обучающие блоки представляют собой учебные занятия, тренинги продолжительностью 40 минут, направленные на формирование у воспитанников знаний, умений, навыков по различным аспектам лидерских технологий, организаторской деятельности, командной работы, умение сотрудничать и взаимодействовать («Технология коллективной творческой деятельности», «Мы – одна команда», «На сплочение коллектива» и т.д.). Выбор тематики занятий и тренингов в программе Сборов обусловлен необходимостью на данном этапе работы с подростками формирования и развития у них основополагающих умений и навыков, позволяющих обладать высокой гражданской активностью и быть успешными в социально-значимой деятельности в дальнейшем.

Выездные сборы в мае 2011 г. носили название: «65 лет победы в Великой Отечественной войне». Каждый отряд не только провел своё «ДЕЛО», но и выбрал род войск, который представлял на Сбо-

рах: санитары, разведчики, танкисты, лётчики. Два дня ребята делились подвигами героев родов войск, формой, спецификой ведения военных действий.

В ходе Сборов каждый отряд разрабатывает и проводит «ДЕЛО» для всех. Так, у ребят формируются умения и навыки необходимые для развития высокой гражданской активности и участия в социально-значимой деятельности.

Мы пришли к выводу, что чем разнообразнее наша практическая деятельность, тем больше мыслей, чувств, поступков, убеждений, усиливающих гражданские качества личности формируется (откладывается, закладывается) у ребят.

Школа № 107 г. Челябинска в течение многих лет является городской опорной площадкой по теме: Развитие гражданской позиции школьников через разновозрастные отряды. Педагогический коллектив транслирует свой опыт на разных уровнях и разными средствами: это – публикации, очные выступления на конференциях, семинарах по вопросам воспитания, проведение семинаров-практикумов и иных способов. Но самое важное, что сами ребята охотно делятся своими знаниями и опытом. А это, на наш взгляд, и есть позиция активного гражданина.

Реализация системы гражданского воспитания школьников средствами РВО способствует качественным личностным изменениям подростков. Они становятся более инициативными и активными в учебной, но особенно в гражданской деятельности; осознают смысл того, что значит быть гражданином, иметь активную гражданскую позицию.

## **МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ СРЕДСТВАМИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ НА ОБРАЗНО–ЧУВСТВЕННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ ВЕЛИЧИН**

**В.В. КУДИНОВ**

Россия, г. Челябинск, Челябинский институт переподготовки  
и повышения квалификации работников образования

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО) выделяют три вида образовательных результатов, отражающих индивидуальные, общественные и го-



сударственные потребности: предметные, метапредметные и личностные.

Для современной российской школы новыми образовательными результатами можно назвать результаты метапредметные и личностные. Хотя и советская школа была ориентирована на становление гармоничной всестороннеразвитой личности, а постсоветская школа – многостороннеразвитой личности, личностные качества школьника не отражались в требованиях стандарта, так же как и метапредметные результаты.

Согласно Концепции ФГОС ОО метапредметные результаты представляют собой освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности.

В данном случае, мы говорим о том, что стандарты второго поколения предусматривают, прежде всего, задание ориентиров развития системы образования, ожидаемые государством, обществом, личностью результаты образования.

Достижение новых образовательных результатов есть приоритетная задача современного образования, сформулированная как «умение учиться» еще в советской школе.

В широком смысле слова, «умение учиться» в новых образовательных стандартах рассматривается как «универсальные учебные действия», т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Так А.Г. Асмолов в пособии «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли» под универсальными учебными действиями понимает совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

В Концепции Федеральных государственных образовательных стандартов выделено четыре вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Сформированность личностных универсальных учебных действий учащихся говорит о достижении ими личностных образовательных результатов. Метапредметные результаты включают регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия. В качестве одного из средств достижения метапредметных образовательных результатов могут являться экспериментальные задания на образно-чувственное определение физических величин. Перейдем к рассмотрению методик формирования и развития познавательных,

регулятивных и коммуникативных УУД средствами указанных экспериментальных заданий.

В данной статье рассмотрим методику формирования и развития познавательных универсальных учебных действий средствами экспериментальных заданий на образно-чувственное определение физических величин.

Определяя экспериментальное задание как вид поручения учителя учащимся, в котором содержится требование выполнить какие-либо наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой занятия, под экспериментальными заданиями на образно-чувственное определение физических величин будем понимать экспериментальные задания, требующие проведения измерения физической величины и (или) её оценки без использования измерительных приборов.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические действия, а также действия по постановке и решению различного рода проблем.

Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- структурирование знаний;
- осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- смысловое чтение как осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

Особую группу общеучебных универсальных действий составляют знаково-символические действия:

- моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическая или знаково-символическая);

- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область.

Логические универсальные действия:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);

- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

- подведение под понятие, выведение следствий;

- установление причинно-следственных связей;

- построение логической цепи рассуждений;

- доказательство;

- выдвижение гипотез и их обоснование.

Постановка и решение проблемы:

- формулирование проблемы;

- самостоятельное создание способов решения проблем;

- творческого и поискового характера.

При разработке Концепции регионального мониторинга качества образования в Челябинской области в познавательные универсальные учебные действия были включены два крупных компонента «смысловое чтение и работа с информацией» и «освоение методов познания, инструментария и понятийного аппарата, логических действий и операций». Каждое из которых, содержит ряд умений, которые можно формировать с использованием экспериментальных заданий на образно-чувственное определение физических величин.

1.1. Компонент «смысловое чтение и работа с информацией» включает следующие умения: умение ознакомительного и изучающего чтения и умение самостоятельно осуществлять поиск и выделять информацию, в том числе с использованием ресурсов библиотек и Интернета, для выполнения учебных заданий.

Для формирования и развития умения ознакомительного и изучающего чтения учащимся может быть предложена работа как с текстами экспериментальных заданий на образно-чувственное определение физических величин, так и с текстами справочного и познавательного характера, содержащие информацию о географических объектах (высота гор, протяженность рек, площадь морей и т.д.), объектах ар-

хитектуры (высота телевизионных башен, небоскребов и т.д.), технических сооружениях и машинах (скорость движения автомобилей, вращения лопастей ветряной мельницы и т.д.) и др.

Роль экспериментальных заданий на образно-чувственное определение физических величин при формировании и развитии умения самостоятельно осуществлять поиск и выделять информацию, в том числе с использованием ресурсов библиотек и Интернета, для выполнений учебных заданий заключается в оценке и интерпретации полученного ответа при выполнении задания с помощью использования справочной литературы и Интернет-ресурсов. Например, выполняя задание на определение высоты Эйфелевой башни по иллюстрации можно предложить учащимся подготовить небольшое сообщение о строительстве данного технического сооружения и, естественно, найти информацию о его реальной высоте.

1.2. Компонент «Освоение методов познания, инструментария и понятийного аппарата, логических действий и операций» содержит такие умения как: умение создавать и использовать модели и схемы для решения задач; умение осуществлять выбор способов решения задач; умение выделять существенные и несущественные признаки для построения анализа; умение строить классификацию на основе дихотомического деления; умение осуществлять сравнение, сериацию и классификацию, выбирая критерии; устанавливать причинно-следственные связи под руководством учителя; умение формулировать проблему под руководством учителя при решении учебных задач и умение строить логическое рассуждение.

Умение создавать и использовать модели и схемы для решения задач может формироваться с помощью экспериментальных заданий на «глазомерное» определение физических величин, для выполнения которых следует построить изображения исследуемых объектов или использовать их масштабные модели. В качестве примеров таких заданий можно отметить деление отрезка на заданное количество равных частей или изготовление масштабной модели квартиры.

При формировании умения осуществлять выбор способов решения задач можно говорить о выполнении заданий на образно-чувственное определение площади, объема, плотности вещества и скорости движения, так как можно привести несколько вариантов их выполнения. Например, не всем учащимся легко дается определение скорости движения автомобиля с использованием непосредственно наблюдения за его движением. Возможно, проще определить отрезок пути, который он проехал, и оценить время движения на данном отрезке. Примерная скорость автомобиля может быть вычислена по из-

вестной уже в начальной школе формуле как отношение пройденного пути ко времени.

И тот и иной вариант решения в данном случае равнозначен, главное, достоверность полученного ответа, а не его точность в численном значении.

Поскольку при выполнении экспериментальных заданий на образно-чувственное определение физических величин мы, прежде всего, имеем дело с психологическими аспектами, то понятие о существенных и несущественных признаках измеряемых объектов очень значимо. Так на результат измерения длины, ширины, высоты комнаты с использованием рулетки и последующего вычисления её объема, совершенно не влияет цвет стен или направление полос на обоях. В это же время, нам известно, что светлые стены визуально расширяют пространство, то есть увеличивают объем комнаты, а вертикальные полосы на обоях увеличивают высоту помещения. Цвет стен и направление полос на обоях в данном случае не являются существенными.

Другой пример можно привести по известному всем с детства вопросу «что легче килограмм ваты или килограмм гвоздей?» На ошибку детей оказывает их наглядно-образное восприятие, которое в их воображении рисует большой ком ваты и маленькую кучку гвоздей. «Ваты больше, значит, она тяжелее, а гвоздей меньше – они легче», – думают дети. В этом случае, объем вещества – несущественный признак. А существенный – род (плотность) вещества. Ведь такой же ответ мы бы получили, сравнивая вату и кусочек сверхвещества, если это было бы возможным.

Дихотомию, как последовательное деление на две части, не связанные между собой, можно встретить и в экспериментальных заданиях на образно-чувственное определение величин. Для формирования и развития умения строить классификацию на основе дихотомического деления следует использовать задания, которые требуют деления чего-либо на две группы. Например, разделить имеющиеся цветные карандаши на длинные и короткие. После этого определить на глаз длину каждого карандаша и найти её среднее значение среди коротких и среди длинных карандашей.

Многие мальчики увлекаются в 5–6 классе машинами. Им можно предложить несколько изображений с машинами различных моделей и задать некоторое значение скорости, относительно которого будет происходить деление автомобилей на максимально развиваемые скорости. В качестве домашнего задания им можно предложить определить скорость одного из таких автомобилей на улицах города.

При определении значения какой-либо физической величины, так или иначе, идет процесс сравнения её с чем-либо. Умение осуществлять сравнение, сериацию и классификацию, выбирая критерии; устанавливать причинно-следственные связи под руководством учителя связано со сравнением измеряемой величины с некоторым «эталоном», который каждый учащийся выбирает для себя сам. Сериацию в данном случае можно проводить, установив некоторые интервалы физической величины. Например, если продолжить работать с карандашами, то можно разделить их на карандаши длина, которых меньше 5 см, длина которых от 5 до 10 см, длина которых от 11 до 15 см и карандаши, дин которых больше 15 см.

Для составления классификаций необходимо выбрать основание. Эту работу можно организовать в ходе обсуждения с классом совместно и выбрать наиболее рациональные идеи или разбить класс на несколько подгрупп, которые будут использовать в своей работе разные основания для классификации. В этом случае, учителю следует организовать совместное обсуждение преимуществ, недостатков или невозможности использования предложенных классификаций.

Установление причинно-следственных связей является важным для всего курса физики. В условиях раннего обучения учениками делаются первые шаги в этом направлении. Определяя массу некоторых тел одинакового объема, например, металлических цилиндров, учащиеся могут предположить, что их масса зависит от рода (плотности) вещества.

Для формирования и развития умения формулировать проблему под руководством учителя при решении учебных задач следует обратиться к технологии проблемного обучения. Технология проблемного обучения является одной из затратных по времени и подготовке для учителя. Многим педагогам при организации проблемного обучения проще использовать уровень проблемного изложения, по сравнению с частично-поисковым или исследовательским. При измерении объёмов тел мы в основном использовали тела правильной геометрической формы. Совместно с учащимися можно придти к выводу о том, что нас в большей степени окружают тела неправильной формы. Как измерить их объём? Можно предложить ученикам в качестве творческого задания предложить придумать способ определения «на глаз» объема, например, яблока. Желательно, чтобы учащиеся подумали над тем, как проверить свой ответ.

Построение логических рассуждений при выполнении экспериментальных заданий может привести к более точному ответу. Например, определяя высоту Эйфелевой башни можно сопоставить её раз-

мер с размером какого-либо человека, присутствующего на фотографии и, исходя из этого, предположить высоту башни.

#### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

2. Кудинов, В.В. Психологические и возрастные особенности восприятия учащихся как основа для использования экспериментальных задач и заданий на глазомерное определение физических величин в условиях раннего обучения физике / Кудинов В.В. // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XI Всеросс. науч.-практ. конференции: Ч. 3. – М.; Челябинск : изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – С. 273–279.

3. Кудинов, В.В. Экспериментальные задания как средство реализации эмпирического познания при обучении физике в 5–6 классах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.В. Кудинов. – Челябинск, 2011. – 223 с.

4. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 159 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА»**

**Е.Г. РОМАНОВА**

Россия, п. Скалистый Челябинской обл.,  
Муниципальное казенное общеобразовательное учреждение  
Скалистская средняя общеобразовательная школа им. Игоря Есина

Когда говорят о детях «группы риска», прежде всего, имеют в виду трудных детей и детей с девиантным поведением. У психологов «группа риска» носит более широкое понятие, так как включает в себя кроме этих категорий непринятых, отверженных, детей с повышенной агрессивностью, тревожностью, слабоуспевающих, испытывающих трудности в установлении взаимоотношений с родителями, учителями, сверстниками.

На сегодняшний день существует острая потребность в поиске, разработке и адаптации психолого-педагогических технологий, которые имеют неклиническую направленность, доступны для освоения психологом и педагогами школы, интересны и эффективны в работе с детьми подросткового возраста. Таким условиям, отвечает использование методов арт-терапии.

Арт-терапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности. Ее привлекательность для психологов можно объяснить тем, что, в отличие от основных коррекционно-развивающих направлений, в которых используются в основном вербальные каналы коммуникации, арт-терапия использует невербальный «язык» (мимика, пластика, жесты). Это особенно актуально при работе с детьми «группы риска» и делает ее незаменимым инструментом для исследования, развития и коррекции в тех случаях, когда ребенок не может выразить словами свое эмоциональное состояние.

Арт-терапия объединяет ряд направлений, в основе которых различные виды творческой деятельности:

- Анимационная терапия.
- Артсинтезтерапия.
- Библиотерапия.
- Куклотерапия.
- Драматерапия.
- Игротерапия.
- Сказкотерапия.
- Изотерапия.
- Маскотерапия.
- Музыкалотерапия.
- Оригами.
- Песочная терапия.

Методы арт-терапии обладают широким спектром воздействия. В своей деятельности я использую методы изотерапии, сказкотерапии и драматерапии. Выбору данных методов способствовало то, что на протяжении многих лет я работала учителем изобразительного искусства и руководителем театральной студии «Вертикаль». Разработанная мною программа «Адаптация творчеством» с использованием методов изотерапии и драматерапии впервые была апробирована в школе в 2006 году для адаптации детей при поступлении в 1 класс и переходе на новую ступень обучения в 5 классе. По результатам реализации программы был выявлен положительный эффект. Уровень адаптации детей, по сравнению с классами, где программа не реализова-



лась, стал выше, снизился уровень тревожности.

Одним из болевых участков в каждой школе является работа с так называемыми «трудными» детьми. С целью оказания помощи этим детям была разработана программа «Использование методов арт-терапии в коррекционно-развивающей деятельности с детьми «группы риска», основой которой является комплексный, мультимодальный подход – сочетание арт-терапевтических методик, таких как изотерапия, драматерапия и сказкотерапия. Сходство этих методов заключается в создании оптимальных условий для развития творчества ребенка, его самопознания и самовыражения. Эти методы обладают ярко выраженным терапевтическим механизмом, так как предполагают широкий диапазон активности подростка. Все три метода в комплексе используются для психологической коррекции различных негативных состояний школьников «группы риска», а также создания «эмоционального благополучия» детей в школе.

Цели и задачи программы

- Сформировать у подростков позитивную «Я-концепцию» (Повысить адекватную самооценку, степень самопринятия).
- Расширить репертуар социальных навыков (коммуникативное общение со сверстниками, взрослыми).
- Снять трудности эмоционального развития (повышенная тревожность, агрессивность, внутренние страхи, конфликты и напряжения).
- Снять переживания эмоционального отвержения (чувство одиночества, стрессовые состояния, депрессия).
- Сформировать у детей толерантное мировоззрение (миролюбие, сопереживание, эмпатию).

Программа состоит из 5 блоков.

Блок 1. Адаптация детей к работе в группе. Развитие социальных эмоций. Снятие состояния эмоционального дискомфорта.

Задачи. Создать положительное эмоциональное настроение и атмосферу принятия каждого; развить способности понимать эмоциональное состояние другого и умение выразить свое; снизить эмоциональное напряжение, агрессию; обучить приемам ауторелаксации.

Блок 2. Формирование адекватной самооценки у детей.

Задачи. Корректировать поведение с помощью ролевых игр; учить распознавать эмоции по внешним сигналам; формировать моральные представления; тренировать психомоторные функции.

Блок 3. Формирование социального доверия. Коррекция школьной тревожности.

Задачи. Помочь в преодолении негативных переживаний и сня-

тии страхов; уменьшить тревожность; воспитать уверенность в себе.

Блок 4. Развитие навыков общения.

Задачи. Формировать адекватные формы поведения; учить осознавать свое поведение; регулировать поведение в коллективе.

Блок 5. Коррекция зависимости от окружающих. Обучение умению самостоятельно решать проблемы.

Задачи. Дать возможность почувствовать себя самостоятельным и уверенным человеком; прививать новые формы поведения; учить самостоятельно принимать верные решения.

На каждый блок задач отводится 4 занятия. Первое занятие каждого последующего блока – повторение пройденного – служит плавным переходом к новой теме. Занятия строятся на материале, близком и понятном детям, связанном с актуальными для них проблемами.

Структура занятия

I. Ритуал приветствия

Позволяет спланировать детей, создавать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал может быть придуман самой группой.

II. Разминка – воздействие на эмоциональное состояние детей, уровень их активности. Сюда входят элементы психогимнастики, музыкотерапии, танцевальной терапии, цветотерапии. Разминка выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Упражнения выбираются с учетом актуального состояния группы. Одни позволяют активизировать детей, поднять их настроение; другие, напротив, направлены на снятие эмоционального возбуждения.

III. Основное содержание занятия – совокупность психотехнических упражнений и приемов, направленных на решение задач данного занятия. (Сказкотерапия, изотерапия, драматерапия – проигрывание ситуаций, этюды, групповая дискуссия.) Последовательность упражнений предполагает чередование деятельности, смену психофизического состояния ребенка: от подвижного к спокойному, от интеллектуальной игры к релаксационной технике.

IV. Рефлексия занятия – оценка занятия. Рисуночные тесты, беседы. Составляющие оценки: эмоциональная (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему) и смысловая (почему это важно, зачем мы это делали).

V. Ритуал прощания – По аналогии с ритуалом приветствия.

Таблица 1

## Тематическое планирование

№	Раздел программы. Тема занятия
Блок 1	
1	«Знакомство» Игра «Круг знакомств»; рисование «Автопортрет» игры: «Ранжирование по признаку»; «Угадай, кого не стало»; «Узнай по голосу»; рефлексия «Здесь и сейчас»
2	«Мое имя» Упражнение «Сочинение сказки»; рисование «Портретная галерея»; игры: «Связующая нить», «Прогулка» этюд «Передай хорошее настроение»
3	«Я люблю ...» Сказка «Фея радости»; рисование «Я люблю больше всего». Создание из рисунков «Папки радости»; игры «Телеграф»; «Разыщи радость»; игра-драматизация «Я – добрый волшебник»
4	«Мое настроение – наше настроение» Сказка «Звездная страна»; упражнения «Я вижу ...», «Диалог руками»; рисование «Звезда»; театральный этюд «Настроение»; игра «Передай улыбку другому»
Блок 2	
5	«Настроение» (продолжение) Сказка «Черное и белое»; игра «На что похоже настроение?» рисование «Настроение в цвете»; игра-драматизация «Настроение и походка»; релаксация «Путешествие на облаке»
6	«Что я знаю о себе?» упражнение «Считаем вместе»; Сказка ««Я» потерялось»; упражнение «Сыщики», «Двенадцать Я»; рисование «Я в образе растения»; психодинамическая медитация «Цветы»
7	«Мое уникальное Я» Сочинение сказки «Добрая волшебница превратила меня ...» Театральный этюд «Я в образе ...»; рисование метафорического портрета: «Я в образе животного»; упражнение на релаксацию: «Лес»
8	«Мои плюсы и минусы» Упражнение «Мои достоинства и недостатки»; сочинение сказки «Жил-был человек без недостатков»; упражнение «Превращение»; рисование афиши-презентации «Я-президент»; театральный этюд «Выборы меня»; упражнение на релаксацию «Море волнуется раз»
Блок 3	
9	«Наши страхи» Сказка «Кто живет под кроватью»; упражнение «Расскажи свои страхи»; рисование на тему «Нарисуй свой страх»; упражнение «Порви свой страх»; упражнение на релаксацию «Ладочки»

10	«Наши страхи» (продолжение) Беседа о страхах; рисование на тему «Смешной страх»; чтение по ролям сказки Х.К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик»; театральный этюд «Стойкий оловянный солдатик»
11	«Я управляю эмоциями» Игра-драматизация «Дракон»; сочинение сказки «Я в стране эмоций»; игра «Тень»; «Слепой и поводырь»; рисование «Мои эмоции»; упражнение на релаксацию «На лесной поляне»
12	«Встреча двух миров» Сказка «Добро и зло»; игра «Дракон кусает свой хвост»; игра «Комплименты»; техника коллективного сновидения; упражнение на релаксацию «Солнечный дождь»
Блок 4	
13	«Солнце в ладошке» Игра-драматизация «Солнце в ладошке»; театральный этюд «Просто так»; рисование «Подарок другу»; игра «Клеевой дождик»; этюд «Идем за синей птицей!»
14	«Мои друзья» Этюд «Два друга»; рисование «Мои друзья»; игра «Внимательный, вежливый»; релаксация «Ладочки»
15	«Вежливость» Беседа «Кого мы называем вежливым»; рисование «Как я был вежливым»; игра-драматизация «Солнечное слово «привет»; упражнение на релаксацию «Подари улыбку»
16	«Правила Дружбы» Игра «Найди друга»; совместное сочинение рассказа «Мой класс»; рисование «Семейный портрет» (все присутствующие – одна семья); упражнение «Правила дружбы»; упражнение на релаксацию «Мир – это чудо»
Блок 5	
17	«Все вредные привычки в волшебный чемодан» Сочинение сказки «Волшебный чемодан Силы Воли»; игра «Упаковка волшебного чемодана», «Самый-самый»; игра-драматизация «Я умею сказать нет»; упражнение на релаксацию «Волшебная поляна»
18	«Агрессия и Доброта» Сказка «Уроки доброты»; рисование «Портрет агрессии»; психотерапевтическое задание «Картина двух художников»; упражнение на релаксацию «Улыбка»
19	«Самые близкие люди» Сказка « Праздник непослушания»; театральный этюд «Родители и дети»; психотерапевтическое упражнение «Мать и дитя»; упражнение на релаксацию «Путешествие на облаке»

20	<p>«Мое будущее»</p> <p>Психотерапевтическое упражнение «Скульптурный портрет группы»; совместное рисование «Мы разные, но мы дружим!»; упражнение «Какие черты характера мешают мне лучше учиться»; упражнение «Отличники и двоечники»; игра «Это я, это я. Это все мои друзья»; упражнение на релаксацию «Мир – это чудо»</p>
----	---

Анализ результатов реализации программы.

Положительные результаты:

Занятия в течение 3 месяцев, один раз в неделю, продолжительность занятия – 45–60 минут. Группа состояла из 15 подростков в возрасте от 12 до 15 лет.

При проведении занятий 4 блока стали заметны положительные сдвиги в поведении детей, их эмоциональной сферы, снижение тревожности, повышение самооценки, степени самовосприятия и уверенности в себе. Подростки легко устанавливали контакты, как с взрослыми, так и между собой. Не стало проблем с выбором партнеров для работы, дети с удовольствием приступали к выполнению того или иного задания, почти прекратились вспышки агрессии, повысилась степень принятия своих и чужих рисунков и высказываний, они стали более открыто и активно участвовать в обсуждении, вербально выражать свои чувства.

Большая часть детей стала обращать внимание на эмоциональное состояние других участников, появилось сочувствие, эмпатия, сопереживание. Таким образом, подростки стали осваивать новые, позитивные формы общения, стал шире репертуар социальных навыков. У большинства участников снизилась агрессия, тревожность, чувство страха. Исчезло чувство одиночества, заброшенности, ненужности.

Подводя итог, можно отметить, что арт-терапевтические методы показали свою эффективность в коррекции эмоциональных проблем и привычных девиантных форм поведения детей с различными акцентуациями характера. Программа «Использование методов арт-терапии в коррекционно-развивающей деятельности с детьми «группы риска» была представлена на областном конкурсе просветительских программ по профилактике асоциальных явлений и рекомендована для апробации в образовательных учреждениях.

Отрицательные результаты:

К сожалению, программа арт-терапии не является панацеей решения всех проблем детей «группы риска» т.к. во время занятий происходит сглаживание этих проблем, но не устраняются их причины:

- Затяжные внутрисемейные конфликты.
- Неблагоприятный микро-социальный климат в семье.
- Патологический стиль воспитания.

– Слабая успеваемость в учебе.

**ВЫВОД:** Для получения устойчивых результатов необходимо не только включать арт-терапевтическую работу в комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на развитие личности детей с девиантными формами поведения, но и вести профилактическую и коррекционную работу с родителями по устранению основных причин этого поведения. Поэтому целесообразно создание арт-терапевтической программы совместной для родителей и детей психологической «группы риска».

Таблица 2

**Сравнительный анализ диагностики**

Разделы	Мотивация учения и эмоционального отношения к школе (Методики: Спилбергер, Филлипс)				Отношение к школе	Отношения к учебным предметам (не любят)	Отношение к педагогам	СЕМЬЯ. Стиль воспитания в семье Методика PARI. Тест (Столин)	Опросник Шмишека Методика ПДО (Личко) Самооценка по методике Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан Социометрия			
	Познавательная активность	Тревожность	Гнев	Мотивация в достижениях					В классе	самооценка	дома	Тип акцентуаций характера
Начальная диагностика	В.у-3 С.у-5 Н.у-7	В.у-11 С.у-2 Н.у-2	В.у-7 С.у-8	В.у-2 С.у-4 Н.у-9	Позит-6 Негат-9	Не любят предметы (1-3)-8 больше (4-5)-7	Позит-10 Негат-5		Комф-8 С.у-2 Н.у-8 м-7	В.у-5 С.у-2 Н.у-8	Комф-8 Неком-7	
%	53%	66%	56%	40%	40%	100%	66%	0%	53%	46%	53%	0%
Итоговая диагностика	В.у-4 С.у-7 Н.у-4	В.у-5 С.у-7 Н.у-3	В.у-3 Ср.у-12	В.у-3 С.у-9 Н.у-3	Позит-10 Негат-5	Не любят предметы (1-3)-8 больше (4-5)-7	Позит-12 Негат-3	Не изменился	Комф-12 С.у-6 Н.у-3 м-3	В.у-6 С.у-6 Н.у-	Комф-8 Неком-7	Не изменился
%	73%	33%	20%	93%	73%	100%	80%	0%	73%	80%	53%	0%

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕРАЗВИВАЮЩИХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ  
МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ 050100.68  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**И.Ю. КОКАЕВА, Э.Т. СИДАМОНТИ**

Россия, г. Владикавказ,  
Северо-Осетинский государственный педагогический институт

Современный темп, условия жизни, профессиональная деятельность выдвигают исключительно высокие требования к состоянию физического здоровья, психоэмоциональной устойчивости, адаптивности человека. Известно, что здоровье зависит от взаимодействия сложных факторов психофизического, общественного и индивидуального характера, в первую очередь, от образа жизни человека. Но образ жизни человека, культура здоровья формируется в процессе воспитания и образования. Жизнь подтверждает необходимость систематического образования подрастающего поколения в области здоровья и здорового образа жизни.

Сегодня необходимо внедрить в систему общего образования компоненты, развивающие культуру здоровья. Под культурой здоровья следует понимать не только знание человеком своего внутреннего – физического, физиологического, духовного мира, но также осознание своего морального облика, потребность в сохранении и укреплении здоровья, стиль мышления.

В Республике Северная Осетия-Алания, как и во всем мире наблюдается смена приоритетов общественного развития, в частности смещением акцента с экономической составляющей на «человеческий ресурс»: потенциал личности, интеллект, образование. Эта смена ориентиров в еще большей степени накладывает ответственность на подготовку уровневых специалистов – магистров.

В основную образовательную программу высшего профессионального образования магистров направления подготовки 050100.68 Педагогическое образование, профиль «Здоровьеразвивающие технологии в образовании» Северо-Осетинского государственного педагогического института, разработанную проф. И.Ю. Кокаевой среди прочих были включены дисциплины «Основы социально-педагогической виктимологии», «Теория саногенного мышления».

В рамках названных дисциплин магистры изучают способы формирования саногенного мышления, разрабатывают общие и специальные принципы, цели, содержание, формы и методы профилактики, минимизации, компенсации, коррекции тех обстоятельств, вслед-

стве которых ребенок может стать жертвой неблагоприятных условий социализации, определяют виктимогенные факторы и опасности процесса социализации, определяя возможности образовательных учреждений по минимизации, компенсации и коррекции их влияния на развитие детей в зависимости от его пола, возраста и других характеристик;

Виктимизация – процесс и результат превращения человека или группы людей в тот или иной тип жертвы неблагоприятных условий социализации. Виктимность характеризует предрасположенность человека стать жертвой тех или иных обстоятельств.

Повышенная виктимность детей обусловлена совокупностью объективных факторов, отражающих повышенную уязвимость в отношении разного рода виктимогенных рисков социального пространства. Возрастная уязвимость ребенка детерминируется, прежде всего, отсутствием своего собственного социального положения и определением социального статуса за счет социального положения родителей.

О.О. Андронникова связывает процесс виктимизации с общественными изменениями, лишаящими общество такой характеристики, как безопасность [1]. Отсутствие безопасности в социальной среде трансформирует педагогическое общение в механизм социально-педагогической виктимизации. Чувство небезопасности окружающей среды приводит к полному или частичному разрушению базисных убеждений, касающихся позитивного Я-образа, ценности и значимости Я, справедливости и доброжелательности мира и к формированию негативных коммуникативных установок.

Согласно концепции психологической безопасности образовательной среды, факторами виктимизации детей является:

- а) социально-психологическая деформация личности преподавателя и механизмы ее возникновения;
- б) насильственные отношения в межличностном пространстве.

Возникающие в педагогическом процессе насилие, притеснение или попытка сделать что-то против воли человека порождают его сопротивление, которое может выражаться как внутреннее (уход от контактов, самообвинение, отрицательное отношение к самому себе, аутоагрессия) или внешнее (нарушение общепринятых норм, дисциплины, непослушание, «акты неповиновения»). Это сопротивление осложняет систему взаимоотношений педагога и ребенка, виктимизируя личность каждого из них.

Отсутствие здоровьесберегающих и реабилитационных технологий, чрезмерная стрессовая нагрузка приводит к возникновению ситуации перенапряжения, к значительному ухудшению физического и



эмоционального состояния ребенка, хроническому переутомлению, снижению мотивации, возникновению апатии и депрессивных состояний, подтверждая и фиксируя ролевую позицию «жертвы» и способствуя виктимной дезадаптации.

Далеко не всегда ход наших мыслей помогает обеспечить полноценную жизнь, физическое и психическое здоровье. Доктор философии Юрий Орлов называет способ мышления, которым пользуется большинство людей, патогенным. В противовес этому он предлагает другой способ, который получил название саногенное, или здоровое мышление. Преобладающая часть так называемых психосоматических болезней вызвана тем, что мы неправильно думаем, то есть имеем плохую жизненную философию и не в состоянии справиться с тиранией отрицательных эмоций, потребностей, привычек, социальных стереотипов [2].

Поэтому перед современным учителем стоит задача – научиться мыслить правильно и сформировать саногенное, то есть оздоравливающее мышление у своих учеников, добиться того, чтобы эмоции и потребности не были сильными, хроническими и не программировали наше негативное поведение. Саногенное мышление снижает напряжение и стресс, способствует разрешению конфликтных ситуаций и достижению согласия с окружающими и с самим собой. Саногенное мышление способствует оздоровлению психики детей, а значит, способствует оптимизации педагогического процесса.

#### Литература

1. Андроникова, О.О. Психологическая безопасность образовательной среды вуза [Электронный ресурс] / О.О. Андроникова. – URL: <http://www.obrazovanie9.ru/articles/338-psy-bezopasnostj-vuza.htm> (дата обращения: 16.11.2010).
2. Орлов, Ю.М. Оздоровляющее мышление / Ю.М. Орлов. – М. : 2003. – 28 с.

# **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ НА КАФЕДРЕ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ХИМИИ ПЕРМСКОЙ ГО- СУДАРСТВЕННОЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ**

**А.Л. ЕФРЕМОВ, А.И. МИХАЛЕВ**

Россия, г. Пермь,  
Пермская государственная фармацевтическая академия

Биологическая химия – это наука, занимающаяся изучением различных молекул, химических реакций и процессов, протекающих в живых клетках и организмах. Целью курса биологической химии является формирование системных знаний о химическом составе и молекулярных процессах организма человека для дальнейшего изучения дисциплин по специальности 060301 – «Фармация». Биологическая химия в системе фармацевтического образования имеет большое значение, является базовой, фундаментальной дисциплиной, одной из теоретических основ фармакологии, фармакотерапии, фармакогнозии, фармацевтической химии, технологии лекарств и других профильных дисциплин, а также способствует формированию научного мировоззрения студента.

Самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составляющих учебного процесса высших учебных заведений. Целью данной работы является формирование знаний, умений и навыков, что в дальнейшем обеспечивает усвоение студентами приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и способность решать любые задачи. Цели совершенствования самостоятельной работы: научить студентов в процессе самостоятельной работы систематизировать знания, умения и навыки, развивать мышление, активность, нацеливать студентов на самообразование. Для этого необходимо мотивировать студентов к самостоятельной деятельности. Самостоятельная работа студентов должна содержать как самоконтроль, самооценку студента, так и контроль, и оценку со стороны преподавателя.

На кафедре биологической химии Пермской государственной фармацевтической академии самостоятельная работа студентов организована согласно требованиям: «Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (ФГОС ВПО), утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ в 2011 г., а также «Рабочей программы учебной дисциплины биологическая химия – 2013 года. Различные формы самостоятельной работы разработаны и применяются для студентов очного и заочного факультетов.

Самостоятельная работа студентов очного факультета определяется образовательным стандартом, рабочей программой, содержанием учебников, учебных пособий и методических указаний. Тесно взаимосвязаны следующие виды учебной нагрузки:

- аудиторная работа (лекции, семинары, коллоквиумы, тестовые задания, лабораторные занятия и т.д.);
- самостоятельная домашняя и аудиторная работа студентов;
- оценка результатов работы (курсовой экзамен – осенний семестр).

На кафедре биологической химии имеются учебно-методические пособия для студентов, которые содержат рекомендации к отдельным занятиям, указания по выполнению самостоятельных работ. Обычно, такие методические пособия постоянно совершенствуются, дополняются и издаются типографским способом.

На кафедре разработано и издано в 2007 году «Учебное пособие к практическим занятиям по биологической химии», которое утверждено «Учебно-методическим объединением по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России». В данное пособие включены задания для выполнения студентами самостоятельной домашней и аудиторной подготовки: заполнение таблиц по витаминам и их коферментам, гормонам, написание схем и т.д. Выполнение такого вида работы требует творческого подхода от студента и ведет к обобщению и усвоению учебного материала. В Учебное пособие включены таблицы по использованию: аминокислот, азотистых оснований и нуклеотидов, ферментов, ингибиторов ферментов в качестве лекарств и др., что, несомненно, помогает студентам лучше усвоить теоретический материал по данным темам, и способствует профильному образованию.

Участие студентов в учебно-исследовательской работе (УИРС) является еще одним из направлений работы и способствует развитию умений по самостоятельному проведению исследований. Студенты индивидуально, самостоятельно проводят: количественное определение витамина С в картофеле, капусте, хвое; количественное определение витамина Р в чае; количественное определение углеводов в яблоке; количественное определение мочевины. Проверка умений и навыков, приобретенных студентами при изучении курса биологической химии, проводится на последнем, заключительном занятии – в форме УИРС. На данном занятии лабораторная работа выполняется студентом индивидуально с использованием методики исследования. В процессе этой работы студент должен уметь определять количественное содержание действующих веществ в биологическом объекте.

Студенты очного факультета под руководством преподавателя участвуют в научно-исследовательской работе, которая проводится по нескольким направлениям:

- осуществляют синтез биологически активных органических соединений, изучают их структуру, проводят оценку результатов биологических испытаний. Выступают с докладами на ежегодной студенческой научной конференции;

- выполняют работу по написанию рефератов по отдельным разделам биохимии и выступают с докладами на конференции;

- выполняют дипломную работу, что позволяет углубить теоретические знания, приобрести навыки выполнения самостоятельной экспериментальной работы, стать квалифицированными специалистами.

Самостоятельная работа студентов заочной формы обучения состоит из самостоятельного выполнения трех контрольных работ и аудиторную работу: лекции, лабораторные занятия, курсовой экзамен. Для студентов заочного факультета на кафедре составлены и изданы типографским способом в 2010 году «Методические указания и вопросы для контрольных работ по биологической химии». Это обеспечивает подготовку студента к аудиторным занятиям в экзаменационную сессию. Результаты этой подготовки проявляются в активности студента на лабораторных занятиях. Контролируемая самостоятельная работа направлена на закрепление знаний студентов, развитие навыков проведения лабораторных работ. Подведение итогов и оценка результатов самостоятельной домашней и аудиторной работы студента проводится в виде курсового экзамена.

На кафедре биологической химии разработаны и изданы «Учебно-наглядное пособие по биологической химии для студентов очного и заочного факультета. Часть I» и «Учебно-наглядное пособие по биологической химии для студентов очного, заочного факультета и факультета подготовки иностранных граждан. Часть II».

Таким образом, проводимая на кафедре биологической химии ПГФА работа способствует формированию у студентов знаний, умений и практических навыков, необходимых им в изучении других профильных дисциплин, также в будущей работе провизора. Совершенствование самостоятельной работы студентов – это одно из приоритетных направлений в развитии учебного процесса.

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**Л.В. ЯСИНСКИХ**

Россия, г. Екатеринбург,

Уральский государственный педагогический университет

Технологии музыкально-художественного образования базируются на современных научных подходах творческого познания музыкального искусства, адекватных самой музыке и особенностям взаимодействия субъектов в процессе общения с искусством. Организация включенности в творческую музыкальную деятельность предполагает проблемную стратегию педагогического процесса с использованием педагогом традиционных и инновационных форм, методов и средств развития. При таком подходе к конструированию педагогического процесса формируются конкретные способы созидательной деятельности, создается ситуация успешности, за счет реального проживания учащимися себя в искусстве.

Одним из способов погружения ребенка в эмоционально-смысловое пространство искусства является технология проблемного обучения. Появление проблематизации как средства приобщения, введения ребенка в музыку с одной стороны дает возможность приблизить его к музыке, к пониманию ее интонационной природы, специфики ее воздействия на человека, особенностей ее возникновения и бытия. С другой стороны, проблематизация является условием обеспечения деятельностного подхода на музыкальных занятиях художественного по своему содержанию и учебного по форме.

Погружение в проблемную ситуацию, требующую поиска путей ее решения, способствует приобретению детьми знаний, накоплению умений, совершенствованию навыков. Однако важно помнить о том, что пресловутые ЗУН не должны стать самоцелью на уроке музыки, а являются лишь средством приближения ребенка к музыке. Поскольку урок музыки это, прежде всего, урок искусства, одной из методологических основ которого является эстетика, то и ЗУНы должны быть явно с эстетической направленностью (эстетические переживания, художественное мышление и т.д.). Поэтому и деятельность на уроке музыки должна быть художественной по содержанию.

Технология проблемного обучения предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего происходит формирование творческого воображения и мышления, эстетического

вкуса и оценки, а образовательный процесс направлен на осознание детьми первопричины возникновения искусства, почему человек не может обходиться без искусства. Поиск ответа на этот вопрос должен привести учащихся к выводу о том, что человек в отличие от других живых существ на земле наделен особым поэтическим сознанием, способностью понимать, ценить красоту и воплощать ее в особых образах, не существующих в природе в образах искусства. Важно обратить внимание детей на особенность восприятия человеком окружающего мира, на его способность превращать обыденное в художественное. Безусловно, процесс становления поэтического сознания сложный и продолжительный, однако обозначить движение в данном направлении необходимо как можно раньше.

Технология проблемного обучения предполагает следующую организацию:

Педагог создает проблемную ситуацию, направляет учеников на ее решение, организует поиск решения.

Ученик ставится в позицию композитора, создателя, творца разрешает проблемную ситуацию, создавая творческий продукт, в результате чего самостоятельно осознает особенность музыкального языка, многообразие музыкальных жанров, форм и средств музыкальной выразительности как необходимости в отображении человеком всей сложности и многогранности своего взаимодействия с миром. Реализация проблемного обучения осуществляется путем создания поисковых ситуаций с помощью вопросов, размышлений, вопросов-сомнений, высказанных учителем.

Особенностью данного подхода является реализация идеи «обучение через открытие»: ребенок должен сам открыть для себя музыку как явление, поразмыслить над особенностью ее возникновения и существования, закономерностью развития, выявить изобразительные и выразительные свойства музыки, способ рождения музыкальной интонации, ответить на вопрос о роли музыки в жизни человека. При этом он в своей деятельности может экспериментировать с музыкальной интонацией, создавая различные варианты, проверять их адекватность замыслу.

В процессе постижения основных законов музыкального искусства ребенок самостоятельно исследует особенности музыкального языка, в опоре на личностные эмоции и переживания, а не получает их от педагога в готовом виде.

По специфике проблемных задач, выделяют три вида проблемного обучения:

1. Теоретическое исследование. Обучение строится на основе предложения и решения теоретических учебных проблем обучающимися. Например, в начале занятия «О чем говорит музыка» ставится проблема «Может ли музыка одновременно и изображать и выражать». Педагог лишь направляет поиск детей, обучающиеся же сами должны ответить на этот вопрос. Предлагая для слушания произведение Э. Грига «Утро», внимание детей обращается на то, что композитор, изображая в музыке природу, дает свою эмоциональную оценку изображенному явлению. Слушая музыку, мы чувствуем всю гамму чувств, выраженных композитором в этом произведении: от умиротворенного любования красотой северной природы до восторга в момент восхода солнца.

2. Экспериментальный поиск. Практические пробы с музыкальной интонацией (вокальная, инструментальная, ритмическая, двигательная импровизация). Музыкально-художественное развитие строится на основе создания разнообразных вариантов музыкальной интонации.

3. Разработка художественного замысла (художественное творчество) с опорой на способность художественного восприятия и отображения действительности на основе творческого воображения и музыкальных умений, например: сочинение инструментальной мелодии (интонации), выражающей радость и т.д.

Содержание технологии проблемного обучения на уроках музыки включает проживание ребенком на уроке этапов создания музыки, через погружение детей в истоки происхождения музыки. Именно через входение в проблемное поле создания музыки как искусства, предметившего в себе духовный опыт человечества, ребенок сможет проникнуть в природу музыки, понять, почему музыка сложилась именно в таком виде, именно с такими особенностями и таким механизмом воздействия на человека [2, с. 28–33].

Результатом входения в жизненную ситуацию, обуславливающую рождение музыки, становится ценностное отношение к роле композитора, исполнителя слушателя. Осознание обобщенного образа музыканта в слиянии трех видов деятельности (композиторская, исполнительская, слушательская) направлено на выявление связующего звена разных видов музыкальной деятельности, а именно то, что все эти три вида деятельности существуют во взаимосвязи с жизнью.

Содержательный аспект технологии проблемного обучения заключается в поиске музыкальной интонации, как носительницы эмоционально-смыслового содержания, как способа выражения личностных переживаний, размышлений. Ребенок обращает внимание на са-

мого себя, свои переживания, свой собственный опыт композиторской деятельности. В сознании формируются рефлексии от проживания процесса рождения музыки. На данном этапе эффективно использование метода моделирование художественно-творческого процесса.

Реализуя технологию проблемного обучения в музыкально-художественном образовании, мы зачастую ограничиваемся рассуждениями о том, что музыка отражает жизненные явления в обобщенном виде через художественный образ и забываем о самом главном: оценке жизненных явлений с позиций нравственности и красоты. Музыка отражает окружающую нас жизнь только на философском уровне, тем самым, возвышая наши чувства и мысли.

Обращение к проблематизации в данном случае возможно через столкновение или противопоставление полярных нравственных и эстетических категорий как воплощение в музыке диалектики жизни. Представляя отрицательный (или положительный) художественный образ, важно иметь в виду противостоящую по смыслу сущность жизни, которая и обусловила появление данного образа, тем самым организуя мышление-переживание как процесс столкновения оценок, стимулирующий к нравственному выбору.

Таким образом, технология проблемного обучения музыкально-художественного образования включают:

- создание художественно-ориентированной педагогики развития;
- выявление мотивирующей функции искусства в становлении творческой личности;
- введение проблематизации знания как средства приобщения к музыке и как условие обеспечения деятельностного подхода в музыкальном образовании

#### Литература

1. Выготский, Л.С. Психология искусства / А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
2. Усачева, В.О. Музыкальное искусство: метод. пособие / В.О. Усачева, Л.В. Школяр, В. . Школяр. – М. : Вентана: Граф, 2003. – 176 с.



# **РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЧЕРЕЗ ДУХОВНО–НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ**

**И.А. ЛАПШИНА**

Россия, г. Гурьевск Кемеровской обл.,  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
основная общеобразовательная школа № 15

Под духовно-нравственным воспитанием в педагогике понимается формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое, гармоничное развитие человека, включающее в себя воспитание чувства ответственности за свои действия и другие положительные качества. Цель духовно-нравственного воспитания детей – это формирование личности человека, обладающего высокими духовными и нравственными характеристиками. Основными критериями развития духовности и нравственности человека являются его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к самому себе, близким, окружающим людям. Становление такой личности в системе воспитательной работы в образовательных учреждениях необходимо начинать с дошкольного и младшего школьного возраста.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России приведена система базовых национальных ценностей: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество [1, с. 18]. Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания учащихся, т.е. уклада школьной жизни определяющего урочную, внеурочную и внешкольную деятельность. Нравственная и духовная мотивация человека побуждает его размышлять над своими поступками, поэтому основной задачей учителя начальных классов является формирование устойчивой мотивации младших школьников.

В педагогических источниках описывается множество методов и приемов духовно-нравственного воспитания. Наиболее последовательной и современной представляется классификация Г.И. Щукиной. В этой систематизации выделяются такие группы методов: методы формирования сознания личности; организация деятельности и приобретение опыта общественного поведения; стимулирование поведе-

ния и деятельности [2, с. 36]. Основное назначение таких методов – формирование устойчивых убеждений. Именно они стимулируют поступки школьников.

Духовно-нравственное развитие детей обеспечивается программой воспитания. Содержание воспитания группируется вокруг базовых национальных ценностей. Каждая из базовых ценностей, становится воспитательной задачей. Воспитание и социализация обучающихся, интегрируют все основные виды их деятельности: урочную, внеурочную (культурные практики), внешкольную (социальные практики), семейную, общественно полезную. Подробнее остановимся на одном из направлений воспитания и социализации школьников: воспитание гражданственности, патриотизма, уважение к правам, свободам и обязанностям человека. Формирующиеся ценности: любовь к России, своему народу, малой родине; служение Отечеству; правовое государство; гражданское общество; чувство долга перед Отечеством, старшими поколениями, семьей; закон и правопорядок; межэтнический мир; свобода и ответственность; доверие к людям [3]. Реализация основных направлений воспитания и социализации учащихся начальных классов в условиях перехода на ФГОС нового поколения станет результативнее, если решение задач будет осуществляться как в урочной деятельности, так и во внеурочной деятельности в тесном взаимодействии с родителями. Воспитательные результаты любого из видов деятельности обучающихся распределяются по трем уровням. Первый – приобретение социальных знаний (1класс); второй – получение школьником практики переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (2-3класс); третий – получение опыта самостоятельного общественного действия (4класс). Достижение трех уровней – есть необходимое условие для формирования у учащихся коммуникативной, этической, социальной, гражданской компетентности.

Планируемые результаты: ценностное отношение к России, своему народу, краю, государственной символике, к Конституции и законам РФ, родному языку, народным традициям, старшему поколению; представления об институтах гражданского общества, о государственном устройстве и структуре российского общества, значимых страницах истории страны, о примерах исполнения гражданского и патриотического долга, о традициях и культурном достоянии своего края; ролевое взаимодействие и реализации гражданской, патриотической позиции; опыт социальной и межкультурной коммуникации; знание прав и обязанностей человека, гражданина, семьянина, товарища [3].

Прежде всего, работа по формированию гражданских качеств личности на основе базовых ценностей начинается во время урочной деятельности через факультативные занятия по программе «Правоведение в начальной школе». Данный курс состоит из двух взаимосвязанных программ «Правоведение» (1-2класс), «Налоговая грамотность» (3-4 класс). Цель программы – формирование правового сознания учащихся, развитие правовой культуры. На занятиях ребята осмысливают основные правовые и нравственные нормы поведения гражданина в обществе. В основу курса положены материалы «Всеобщей Декларации прав человека». На материале сказочных героев детям легко осознавать свои поступки и поступки сверстников, взрослых людей. Достижение поставленной цели связывается с решением следующих задач: познакомить учащихся с их основными правами; сформировать их внутреннюю и внешнюю правовую культуру, определить основные нравственные качества (справедливость, уважение, сострадание, доброжелательность, чувство собственного достоинства).

Наряду с правами, каждый человек имеет ряд обязанностей, с которыми мы продолжаем знакомиться в 3-4 классе. Гражданин обладает способностью рассматривать свои права как обязанности. Поэтому продолжением в 3-4 классе стала программа «Основы налоговой грамотности». Цель программы состоит в формировании у учащихся представлений о налогах и системе налогообложения, отношения к уплате налогов как к долгу каждого гражданина. Поставленная цель решается через следующие задачи: продолжить работу по формированию представления о государстве и его функциях; раскрыть государственную значимость налоговой системы.

Для формирования у учащихся позиции признания ценности здоровья, чувства ответственности за сохранение и укрепление своего здоровья, служит программа «135 уроков здоровья». Задачи: создать условия для формирования физического и духовного здоровья; установить факторы, укрепляющие и разрушающие здоровье; создать условия для формирования умений и навыков работы в сотрудничестве.

Формирование гражданских качеств во внеурочной, внешкольной и общественно-полезной деятельности продолжается через проектную деятельность. Организован проект «Творческая мастерская». Цель данного проекта развитие творческих способностей через организацию проектной деятельности и социализации учащихся. Задачи проекта: создать условия для выявления и развития творческих способностей учащихся; для формирования навыков саморазвития и самообразования, активной гражданской позиции; повысить мотивацию учащихся к участию в делах школы, сформировать социально-

коммуникативные и организаторские навыки через организацию и проведение различных мероприятий; пропагандировать здоровый образ жизни и семейные ценности.

Проект работает по следующим направлениям – конкурсное движение, фотоискусство, сценическое искусство, проведение операций и акций. В классе организована фотовыставка, посвященная 70-летию Кемеровской области и 75-летию г. Гурьевска. Собраны фотографии окружающей природы и памятных мест малой родины, создаются исследовательские, творческие работы. Ребята участвуют в организации и проведении следующих акций и операций: «75 добрых дел г. Гурьевску»; «Память»; «Каждой пичужке – по кормушке»; «Птицеград»; «Новогодняя игрушка»; «Культура других народностей».

Воспитание гражданской позиции означает привитие человеку с самых ранних лет жизни интереса к истории своей страны, ее жизни, к ее народу. В результате предполагается, что у ребенка будут заложены такие гражданские качества – достоинство, ответственность, дисциплинированность, гражданственность, патриотизм, трудолюбие, порядочность, инициативность, справедливость, толерантность, уважение к правам другого человека, как к своим, единство слова и дела, человечность, духовность. В воспитании россиянина – гражданина и патриота, высоко духовно-нравственного человека – важная роль принадлежит школе. Поэтому необходимо создавать все условия для формирования духовно-нравственных ценностей и основ гражданского самопознания у детей.

#### Литература

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М. : Просвещение. – 2011. – С. 18–19.
2. Панфилова, А.Я. Содержание и формы работы классного руководителя: практические рекомендации / А.Я. Панфилова. – М. : АРКТИ-2006. – С. 36–37.
3. Примерная программа воспитания и социализации обучающихся (начальное общее образование). – М. : Просвещение, 2009. – 50 с.

# **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФЕССИИ «ПАРИКМАХЕР»**

## **З.В. СПИЦЫНА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

Современная ситуация в подготовке специалистов требует коренного изменения стратегии и тактики обучения. Для формирования профессиональных и общих компетенций, активизации познавательной деятельности студентов в процессе обучения наряду с традиционными методами необходимо использовать и активные методы обучения.

Активные формы занятий – это формы организации учебно-воспитательного процесса, которые способствуют разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования.

Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения по профессии «Парикмахер» в рамках учебных дисциплин «Санитария и гигиена», «Основы физиологии кожи и волос» предписывает формирование следующих профессиональных и общих компетенций:

ПК 1 Выполнять подготовительные работы по обслуживанию клиентов.

ПК 2 Выполнять мытье волос и профилактический уход за ними.

ПК 6 Выполнять заключительные работы по обслуживанию клиентов.

ОК 2 Организовывать собственную деятельность, исходя из цели и способов ее достижения, определенных руководителем.

ОК 3 Анализировать рабочую ситуацию, осуществлять текущий и итоговый контроль, оценку и коррекцию собственной деятельности, нести ответственность за результаты своей работы.

ОК 4 Осуществлять поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач.

ОК 5 Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6 Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.

В 2011–2012 учебном году на занятиях по учебной дисциплине «Санитария и гигиена» для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся использовались следующие активные формы проведения занятий:

– деловая игра представляет собой моделирование реальной (реже условной, воображаемой) ситуации, в которой будущие специалисты должны не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессиональной деятельностью (коммуникабельность, инициативность);

– метод проектов, в основе которого лежит развитие познавательных, творческих навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени и предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

– метод 6 на 6. Не менее шести членов группы в течение шести минут формулируют идеи решения проблемы. Каждый участник записывает свои соображения на определенном листе. После этого проводится обсуждение всех подготовленных списков, отсеиваются явно ошибочные решения, остальные группируются по определенным признакам. Задача – отобрать несколько наиболее важных вариантов (их количество должно быть меньше количества участников дискуссии).

В течение года 2011–2012 учебного года проводились занятия с использованием активных методов обучения, позволяющие формировать общие и профессиональные компетенции, заявленные во ФГОС по профессии «Парикмахер».

При проведении занятий использовался метод контроля, который позволил выявить уровни сформированности общих и профессиональных компетенций в соответствии с разработанными показателями и критериями.

В ходе деловой игры формировались профессиональные компетенции, т.к. обучающие должны были не только продемонстрировать свои знания, но и проявить разнообразные компетенции, связанные с их профессиональной деятельностью.

При использовании метода проектов обучающиеся осуществляли поиск информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, самостоятельно конструировали свои знания, ориентировались в информационном пространстве, работали в команде, эффективно общались с одноклассниками и педагогом.

При использовании метода 6 на 6 обучающиеся формировали опыт по поиску ошибочных вариантов и группировки важной информации из большого количества вариантов.

Таким образом, активные методы обучения – это обучение деятельностью, обеспечивающей выполнение обучающимися тех задач, в процессе решения которых они самостоятельно овладевают умениями и навыками, развивают творческие и коммуникативные способности, формируют личностный подход к возникающей проблеме.

Преподавателю в своей профессиональной деятельности необходимо подбирать и использовать активные методы обучения, которые наиболее полно помогают осуществлению тех дидактических задач, которые он ставит перед занятием, и являются одним из наиболее эффективных средств вовлечения учащихся в учебно-познавательную деятельность.

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИН ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ЦИКЛОВ**

**О.А. ШВЕЦОВА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

Закон Российской Федерации «Об образовании» определяет, что образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

Обучение является основной категорией педагогики и в целом представляет собой целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по освоению компетенций, развитию творческих способностей и нравственных этических взглядов. Эффективность обучения как особое качество обучения исследуется в педагогической науке уже в течение длительного времени. Исходя из анализа таких исследований, можно сделать вывод, что эффективность с дидактической точки зрения – это показатель того, как в процессе учебной деятельности конкретные результаты преобразуются в результаты, имеющие социальную значимость. Оценку результативности, а значит и эффективности учебной деятельности можно сформулировать по параметрам обученности. Установить эффективность – это, прежде всего, значит соотнести результативность – оцененные результаты с теми, которые приняты за оптимально достижимые.

Группа учёных под руководством Виктора Блинова исследовала рост эффективности обучения по значениям критериев эффективности и в результате эксперимента пришла к выводу о зависимости, которая является основной при определении эффективности обучения – это связь между способом организации учебной деятельности и её конечными «продуктами», то есть результативностью. Данные эксперимента свидетельствуют, что рост степени обученности непосредственно зависит от величины упорядоченности учебных воздействий (действий) и их ориентированности на выполнение учебной задачи. При лучшей в этом смысле организации учебной деятельности обученность быстро растёт, а обучаемость проявляется более полно. Таким образом, эффективность как общее качество обучения, имеет не только качественную, но и количественную характеристику.

Отличительная черта современного урока – это диалоговое взаимодействие субъектов педагогического процесса, позволяющее организовать работу на уроке как сотрудничество, результативность которого зависит от того, какие активные методы и современные виды учебных занятий использует педагог. На учебном занятии межличностные отношения проявляются во взаимном влиянии, которое возникает при выполнении ими различных учебно-познавательных заданий. Идеи теоретиков общей и педагогической психологии и передовых практиков современной школы нашли отражение в представлении о сотрудничестве как одной из определяющих основ современного образования.

Сотрудничество в образовательном процессе реализуется на практике в виде коллективных, кооперативных, групповых форм



учебной работы. Большинство исследований по сравнительной эффективности разных форм организации учебного процесса свидетельствует о положительном влиянии организации учебного процесса в форме сотрудничества на деятельность его участников. По сравнению с индивидуальной работой при сотрудничестве успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Таким образом, сотрудничество выступает специфической формой взаимодействия педагога и обучающегося. Оно составляет основу интерактивного обучения, учитывающего главную человеческую потребность – потребность в общении. Поэтому интерактивное обучение – это обучение в общении и через общение. Главное достоинство такого обучения состоит в том, что опыт, полученный при решении учебных задач, направлен на осознание обучающегося ценности других людей, формирование потребности оказывать поддержку партнёрам в ходе совместной деятельности; что позволяет обучающимся перенести полученные знания на внешний мир.

Оценку на занятии также можно считать методом педагогического воздействия. Разработаны определённые технологические правила оценивания.

1. Использование безоценочных суждений.
2. Отсрочка оценки.
3. Как можно меньше запретов.
4. Поощрение как оценочная доминанта.

Особо следует выделить поощрение, позволяющее стимулировать пребывание учащегося в так называемой ситуации успеха, которую можно рассматривать в качестве, как метода педагогического воздействия, так и средства обучения. Ситуация успеха ассоциируется с состоянием радости потому, что результаты деятельности совпадают с ожиданиями. Радость оказывает влияние на познание, на восприятие и оценивание окружающей действительности. Успех занятия, в основе которого лежит позитивное взаимодействие педагога и обучающегося, во многом определяется личностно-профессиональными качествами педагога (душевность, чуткость, толерантность, справедливость, способность к сопереживанию) и его этическим поведением.

Центральной формой организации занятия сегодня является учебный диалог. Для осуществления диалога важно создать:

- диалогические отношения, то есть отношения несовпадающих смысловых позиций; поэтому основу диалога составляет поиск способа решения проблемы, когда участники могут высказывать предположения, отстаивать собственную точку зрения;
- коммуникативную ситуацию;

– комфортные условия обучения, при которых обучаемый чувствует свою успешность и интеллектуальную самостоятельность.

Для успешной организации занятия важна и подготовка педагога к уроку. Чтобы урок был эффективным, при подготовке к нему педагог должен осуществлять 3 этапа: диагностику, прогнозирование и проектирование.

Говоря об эффективности образовательного процесса в современном образовании, нельзя не вспомнить и о компетентностном подходе.

Компетентностный подход в образовании предполагает не усвоение суммы информации, а освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причём особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых или проблемных ситуациях.

Подводя итог, можно отметить, что для достижения целей обучения, общего развития личности обучающегося, его профессиональной подготовки, от педагога требуется принципиальное осмысления важнейших элементов обучения (содержания, форм, методов). А так же позволяет утвердиться в мысли, что стратегическим направлением активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, не усиление и увеличение числа контрольных мероприятий, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него обучающегося на уровне интеллектуальной, личностной и социальной активности.

Использование эффективных методов обучения позволило мне:

- разнообразить формы и методы работы с обучающимися – повысить интерес обучающихся к предмету;
- повысить уровень усвоения содержания дисциплины;
- развить самостоятельность находить альтернативы и пути решения проблем;
- сформировать умение общаться и выстраивать эффективные коммуникации в группе; умение обсуждать, регламентировать и доказывать свою точку зрения;
- сформировать способность давать оценку событиям и действиям (одногоруппников/собственных).

Организация учебного процесса требует от преподавателя множественных усилий. Чтобы предоставить обучающемуся достоверную и актуальную информацию, необходимо постоянно расширять свои познания в предметной области. Чтобы сделать занятие интересным, требуется использовать в своей педагогической деятельности совре-

менные технологии: личностно-ориентированного, проблемного, проектного обучения. Чтобы оценить ответы студентов и меру овладения ими требуемыми компетенциями, преподаватель должен разработать объективные критерии оценивания. Чтобы организовать самостоятельную работу студента и выполнение ими практических и лабораторных работ, требуются методические пособия. Организуя свою работу с учетом вышеописанных задач, удастся добиться намеченной цели – организовать эффективный учебный процесс.

## **ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО– МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИСЦИПЛИНАМ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА**

**Т.Л. НИКУЛИНА**

Россия, г. Челябинск, Технологический колледж  
Южно-Уральского государственного университета

Деятельность играет решающую роль в становлении интеллектуальных, духовных и физических качеств личности. Многочисленные педагогические и психологические исследования доказывают: учебный процесс протекает эффективно только тогда, когда он вызывает и организует познавательную (в том числе интеллектуально-мыслительную) деятельность обучающихся. Доказано и то, что способности человека проявляются в деятельности, но главное в том, что они создаются в ней.

Новые знания лучше воспринимаются тогда, когда обучающиеся хорошо понимают стоящие перед ними задачи и проявляют интерес к предстоящей работе. Постановка целей и задач всегда учитывает потребность обучающихся к проявлению самостоятельности, стремление их к самоутверждению, жажде познания нового. Если на занятии есть условия для удовлетворения таких потребностей, то учащиеся с интересом включаются в работу. Для современного среднего профессионального образования характерна профессионализация дисциплин, в том числе и естественнонаучного цикла (в соответствии с требованиями ФГОС).

В развитии интереса к дисциплинам нельзя полностью полагаться на содержание изучаемого материала. Сведение истоков познавательного интереса только к содержательной стороне материала приводит лишь к ситуативной заинтересованности на занятии. Если обучающиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой содержа-

тельный материал вызовет в них созерцательный интерес к дисциплине, который не будет являться познавательным интересом.

В результате внедрения в образовательный процесс приемов активизации интеллектуально-мыслительной деятельности на занятиях по дисциплинам естественнонаучного цикла в 2012–2013 учебном году можно сделать следующие выводы:

1. Переход на новые Федеральные государственные образовательные стандарты обусловил модернизацию рабочих программ с целью профессионализации содержания.

2. Введение самостоятельной работы не только на уровне среднего, но и начального профессионального образования обуславливает включения активных методов и приемов работы и на уровне внеаудиторной работы.

В связи с этим рассмотрим внедрение проблемных заданий на занятиях по дисциплинам естественнонаучного цикла Таблица 1

Таблица 1

### Проблемные задания на занятиях

Специальность/Дисциплина	Тема	Задание	Самостоятельная работа (примерные темы рефератов)
Дизайн (по отраслям) Экологические основы природопользования	Экологический мониторинг окружающей среды	Разработать экологическую маркировку одежды (результат представить в электронном или бумажном варианте)	– Промышленность натуральных волокон; – Воздействие искусственных тканей на организм человека; – Утилизация отходов легкой (текстильной) промышленности; – Мониторинг использования натуральных волокон по регионам мира.);
Парикмахерское искусство География	География населения Мира	Подготовить доклад «Особенности структуры волос населения регионов Мира» (с презентацией)	– Особенности причесок и образа народов Мира; – Особенности причесок и образа народов Урала

Таким образом, проблемная задача должна быть основополагающей на каждом занятии, учитывать особенность получаемой профессии/специальности и дифференцированность интеллектуальных способностей обучающихся.

Если проблемные задания внедряются в образовательный процесс непосредственно на занятиях, то учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность реализуется главным образом внеаудиторно, за счет часов самостоятельной работы.

Ярким примером активизации интеллектуально-мыслительной деятельности обучающихся является реферативная (учебно-исследовательская) работа.

Ниже представлены примерные темы рефератов для специальностей Технологического колледжа:

1. Особенности сферы индустрии красоты стран с различным уровнем экономического развития (для ОП «Парикмахер», «Парикмахерское искусство», «Стилистика и искусство визажа»).

2. Особенности сферы индустрии сервиса стран с различным уровнем экономического развития (для ОП «Фотограф», «Техника и искусство фотографии»).

3. Экологическая оценка растительных форм г. Челябинска (для ОП «Мастер садово-паркового и ландшафтного строительства»).

Отличительной особенностью профессионального образования является непосредственная связь содержания общеобразовательных дисциплин (в том числе естественнонаучных) с профессией/специальностью. Что является неотъемлемым требованием ФГОС и способствует сохранности контингента 1 курса СПО (база 9 классов), у которых по учебному плану не предусмотрены дисциплины профильного цикла.

Внедрение приемов активизации интеллектуально-мыслительной деятельности позволяет повысить процент не только абсолютной, но и качественной успеваемости обучающихся, а профессионально ориентированное содержание естественнонаучных дисциплин мотивирует на качественное освоение профессии/специальности.

В таблице 2 представлены способы реализации приемов активизации интеллектуально-мыслительной деятельности обучающихся через уровень сформированности общих компетенций.

Таблица 2

**Оценка эффективности приемов активизации  
через сформированность общих компетенций**

№ п/п	Приемы активизации ИМД	Способы реализации	ОК (из классификатора)	Уровень освоения
1	Проблемные задачи	Решение нестандартных (проблемных) задач на занятиях, подготовка докладов / презентаций по ООД профессиональ-	ОК1 ОК2 ОК3 ОК5	базовый

		ной направленности.		
2	Учебно-исследовательская работа	Участие в предметно-профессиональных декадах и конкурсах рефератов (на уровне колледжа)	ОК1 ОК2 ОК3 ОК5	средний
3	Научно-исследовательская работа	Участие в предметно-профессиональных декадах и НПК (на уровне колледжа) Участие в конференциях (на всех уровнях)	ОК1 ОК2 ОК3 ОК5 ОК8	средний

Но основная работа заключалась в оценке результатов активизации приемов через заявленные показатели. Эта работа была проведена в качестве эксперимента в группе № 106 образовательной программы «Мастер садово-паркового и ландшафтного строительства» (таблица 3).

Таблица 3

### Показатели и результативность

№ п/п	Приемы активизации ИМД	Показатели	Результаты
1	Проблемные задачи	Выполнение рубежных контрольных работ по дисциплинам	справились 21 чел. – 84%
2	Учебно-исследовательская работа	Участие в конкурсе УИР (уровень гр.) Защита докладов на ДЗ	1. 1 чел. – участник конкурса рефератов – I место 2. подготовка докладов (с презентацией) – 21 чел. – 84%
3	Научно-исследовательская работа	Участие в НПК Участие в конференциях различного уровня	1 чел. – участник НПК, участник конкурса НИТР студентов «Академия успеха»

Проанализировав представленную таблицу можно сделать вывод, что приемы активизации интеллектуально-мыслительной деятельности в процессе преподавания дисциплин являются эффективными и обучающиеся, выполнившие учебно-исследовательскую работу имеют средний уровень сформированности общих компетенций.

В процессе обучения географии результаты заносились в сводную ведомость – таблица 4.

Таблица 4

### Сводная ведомость

№ п/п	Фамилия Имя Отчество	Проблемные задания	УИР	НМР	Освоен/ Не освоены
1.	Абдеева Е.	-	-	-	Не осв.

2.	Булатова А.	+	+	-	Осв.
3.	Бычкова М.	+	+	-	Осв.
4.	и.т.д.				

По окончании изучения дисциплины трое обучающихся – по уровню сформированности общих компетенций находятся на допороговом уровне, у 18 человек общие компетенции сформированы на базовом уровне, у 1 человека – на среднем уровне.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс приемов активизации интеллектуально-мыслительной деятельности мотивирует обучающихся на освоение профессии/специальности, и выполняет требования ФГОС, диктующие профессионализацию содержания общеобразовательных дисциплин.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ГОТОВНОСТИ К ВОЕННОЙ СЛУЖБЕ НА УРОКАХ ОБЖ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**О.В. ШАЛАШОВА**

Россия, г. Астрахань,

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 26

Курс ОБЖ в современной школе необходим, так как школа должна давать не только обширные знания, но и нести ответственность за безопасность жизни и здоровья детей, учить грамотным действиям в ЧС. Мы живём в обществе, подвергнутом суровым испытаниям. Вопрос выживания остро встал на повестку дня. Опасности, окружающие нас, являются неотъемлемой частью общества. Большинство угроз исходят от человека. Назрела историческая потребность изменить человека, стиль его поведения, осуществить формирование современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности. Наиболее актуальной целью общества и всей системы обучения и воспитания становится формирование нового поколения людей, личностей безопасного типа, способных к более продуктивной целеустремленной деятельности по сохранению своего физического и духовного здоровья, природы, проявляющих постоянную активность в поддержании безопасного общественного и личного бытия. ЛБТ – это личность безопасная для себя, окружающих, среды обитания, ориентированная на созидание и развитие, способная к защите себя, социу-

ма, природы от внешних угроз на уровне высокоразвитых духовных качеств, навыков, умений.

ЛБТ обладает: высоким интеллектом, глубиной чувств, волей, способностью к духовному и физическому саморазвитию и самосовершенствованию, потребностью к труду, пониманию личностной значимости. ЛБТ способна погашать источник угрозы своему и иному существованию, в самом себе; предупреждать напряженность в повседневном общении и строить своё поведение на основе прогноза различных опасностей [6]. Формирование культуры безопасности, воспитание ЛБТ должно осуществляться с учётом главных задач школы на внеклассных мероприятиях, уроках ОБЖ, где, системно изучаются факторы, угрожающие жизни и здоровью граждан, способы их предвидения и предупреждения, защита жизни и здоровья в повседневной деятельности, ЭС и в условиях военной службы. Необходимо давать учащимся ЗУН выживания и развития личности в неблагоприятных условиях на основе ЛОП, предполагающего обеспечение товарищества между учениками и сотрудничества между учениками и учителями. Такие межличностные отношения необходимо строить не с позиции силы, а с позиции координации, педагогического сотрудничества, равенства, партнёрства, учителя ученика, их взаимопонимания и творческого взаимодействия. На уроках ОБЖ с целью формирования культуры безопасности и готовности к военной службе учитель должен приспособлять УВП к выявленным возможностям ученика и максимально реализовывать их на практике. Переориентация образования и воспитания должна быть выражена в формуле «Помоги мне сделать самому» с учётом применения активных форм поведения: игровые и интенсивные технологии, нестандартные и нетрадиционные формы и методы, ситуационное обучение, идеомоторные тренировки (мысленное создание и проигрывание какой-либо ситуации, выхода из неё) [1]. Формирование современного уровня культуры безопасности и готовности к военной службе, воспитание ЛБТ возможно при системном изучении наиболее вероятных ЧС, их особенностей и последствий. Обучение в таких условиях призвано подготовить человека к выбору правильного решения для выхода из ЧС. Данная подготовка должна носить непрерывный характер на всех этапах жизнедеятельности человека, формировать у граждан сознательное, ответственное отношение к личной и общественной безопасности. Во время работы поняла, что дети уязвимая часть общества, открытая для всех опасностей и угроз, больше всех страдающая в кризисные времена. Им наносится самый большой ущерб аномальными явлениями социальной среды, где таятся опасности и угрозы. Судьбы детей ломаются. И



здесь на помощь им должны прийти уроки по ОБЖ, на которых дети узнают об опасностях, ищут выход из ЧС, формируют навыки своего поведения. Наиболее эффективным является решение нестандартных ситуаций, в которых могут оказаться дети, проведение сюжетно-ролевых игр, позволяющие отработать навыки безопасного поведения. Полезно предварительно проигрывать возможные ситуации на уроках, воспитывать уверенность в своих силах. Проведение нестандартных уроков формирует интерес к предмету. Большое значение для воспитания ЛБТ и формирования безопасности жизнедеятельности, готовности к военной службе имеет проведение мероприятий, позволяющих выходить за рамки урока и учить детей безопасности на практике. Это организованный непрерывный процесс педагогического воздействия на сознание, чувства, волю, психику и физическое развитие учащихся с целью формирования у них высоких нравственных принципов, выработки норм поведения, должной трудовой, физической и военно-профессиональной готовности к безупречному несению государственной (военной службы). Важнейшей задачей воспитательной работы является формирование готовности защищать свою Родину, подготовка к службе в ВС РФ, обучение основам военной службы, воспитание на примерах мужества и героизма нашего народа в годы ВОВ и добросовестной службы в армии в современных условиях. На уроках и внеклассных мероприятиях для достижения этих целей осуществляется: идейно-нравственная и морально-психологическая подготовка; военная подготовка; физическая подготовка учащихся в традициях военно-спортивных игр. Которые по своему содержанию являются сюжетно-ролевыми с элементами «военизации», где учащиеся могут приобрести качества, знания, навыки и умения, необходимые при действиях в ЧС, ЭС, для несения военной службы. Участники игры называются юнармейцами, из них формируются юнармейские отряды, которыми управляют командиры. Важная роль в проведении военно-спортивной игры принадлежит реализации принципа самоуправления, что открывает неограниченные возможности для постоянного совершенствования коллектива, приводит к положительному результату. Выстраивание взаимоотношений юнармейского командира со сверстниками является основой воспитания самостоятельности, инициативы, взаимопомощи, исполнительности, организованности [5]. В течение учебного года в специально отведённое время с юнармейцами проводятся занятия, конкурсы, викторины, соревнования, смотры. Из лучших юнармейцев школы сформирована команда, которая участвует в военно-патриотических мероприятиях города. Знания и умения должны опираться на подготовленность психики. Людям

необходимо выжить, поэтому они должны воспринимать и реагировать на сигналы опасности, находиться в состоянии мобилизации, без этого невозможно выжить. У каждого свои психологические отражения психических функций. Они зависят от особенностей, опыта, окружения. Наши эмоции на одни и те же явления будут отличаться. У одних при опасности возникает боевое возбуждение, что побуждает к активным действиям. Это и нужно в ЧС. У других – слабость, бессилие, низкая активность, ослабляющая энергию человека. Они окажутся во власти оцепенения, бездействия. Опасно и состояние аффекта в виде двигательного перевозбуждения, вышедшего из-под контроля человека, что ведёт к необузданным и неразумным проявлениям. Главной причиной стресса является неожиданность, не готовность к нему человека. Устраняя эту причину, обеспечиваем способность каждого, выходить без потерь. Необходимо обратить внимание на тех, кто подвержен страху, панике. Жизнь многократно доказывала, что каждый человек здоровый и физически подготовленный способен преодолеть страх и даже совершать героические поступки. В школе рекомендую проводить аутогенные тренировки, позволяющие влиять на психическое и физическое состояние, при помощи самовнушения. Представим опасную ситуацию и решаем триединую задачу. Появившееся от созданной воображением ситуации, чувство страха, побеждаем, так как знаем, что нужно делать, поэтому уверены в успехе. Спокойно и быстро составляем план действий. Действуем быстро и решительно. Аутогенная тренировка поводится медленно, ребята продумывают свой шаг. Психологическая устойчивость и готовность к ЧС – необходимое условие обеспечения безопасности и воспитания ЛБТ. Разносторонняя информация, практические навыки помогут в борьбе с трудностями, повысят уверенность, внушат убеждённость в том, что человек справится с невзгодами, ибо будет знать, что и как надо сделать. Важная задача обучения и воспитания подготовить человека к преодолению ЧС, повысить его эмоционально-волевую сферу, научить его правильно понимать и оценивать сложившуюся ситуацию и действовать в соответствии с ней. На это ориентирую учащихся, т. к. безопасный стиль жизнедеятельности освободит от значительной доли тревог, страха, опасений, неуверенности, сделает жизнь гораздо приятней и спокойней. А значит, будет способствовать формированию культуры безопасности и воспитанию ЛБТ.

#### Литература

1. Андреева, Е. Применение инновационных технологий на уроках ОБЖ / Е. Андреева // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2003. –

№ 3. – С. 31–34.

2. Грохольская, О.Г. О культуре безопасности личности и её формировании // Высшее образование для 21 века / О.Г. Грохольская. – 2005. – № 4. – С. 55–59.

3. Иванов, Ю. Образовательной области ОБЖ быть! / Ю. Иванов // ОБЖ. Основы безопасности жизни. – 2003. – № 2. – С. 18–19.

4. Иванов, Ю.А. Чего не хватает в курсе ОБЖ? / Ю.А. Иванов // Военные знания. – 1996. – № 8.

5. Мазыкина, Н.В. Равнение на Победу / Н.В. Мазыкина, А.Л. Монахов. – М. – 2004. – С. 5–14.

6. Шершнёв, Л.И. Формирование личности безопасного типа как отражение потребности времени / Л.И. Шершнёв // Информационный сборник «Безопасность». – 1994. – № 7. – С. 12–18.

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**И.Б. БОРЗЫХ**

Россия, г. Челябинск, Детская школа искусств № 6

Сегодня проблемы, связанные с развитием внимания у школьников, вызывают беспокойство и у педагогов, и у родителей, и у психологов, работающих с детьми. Многие взрослые жалуются на невнимательность детей, их неумение сосредоточиться, долго удерживать внимание при решении учебных задач. Увеличивается количество детей дошкольного и младшего школьного возраста с так называемым синдромом дефицита внимания, сочетающимся, как правило, с гиперактивностью. Психология внимания одна из классических областей психологии. Ее изучением занимались Н.Н. Ланге, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин и многие другие. В ее арсенале накоплено большое количество способов, позволяющих исследовать и проводить диагностику разных сторон внимания, множество общих рекомендаций и конкретных приемов для активного развития внимания детей разного возраста. Проблема внимания нередко рассматривается лишь в связи с другими психическими функциями: памятью, мышлением, воображением, восприятием. Действительно, проявления внимания нельзя увидеть отдельно от них, в чистом виде. Поэтому во многих учебниках психологии внимание и трактуется как своего рода побочная, вспомогательная психическая функция. Однако сегодня оно все

чаще начинает рассматриваться учеными едва ли не как главная, принципиально важная для жизни и деятельности человека способность, без которой невозможно как его физическое выживание, так и достижение высот творческой деятельности. Наличие у человека высших форм внимания, в конечном счете, означает, что он как личность выделяет себя из окружающей среды, противопоставляет себя ей и получает возможность, мысленно включая наличную ситуацию в различные контексты, ее преобразовывать, выделяя в ней в качестве существенного то один, то другой момент. Внимание в этих высших своих формах характеризует своеобразие человеческого предметного сознания. Внимание – это направленность, сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте. Различают внимание внешнее и внутреннее. Внешнее внимание направлено на окружающие предметы и явления, внутреннее – на собственные мысли, чувства и переживания. Внимание может быть произвольным (преднамеренным) и непроизвольным (непреднамеренным). Основные свойства внимания. Различают пять свойств внимания: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Перечисленные свойства могут проявляться во всех видах внимания – в непроизвольном, произвольном и послепроизвольном. Сосредоточенность внимания – это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального. Устойчивость и колебания внимания. Внимание характеризуется различной степенью устойчивости. Устойчивость внимания – это длительное удержание внимания на предмете или какой-нибудь деятельности. Объем внимания. На сколько объектов одновременно может быть направлено внимание? Объем внимания обычно колеблется у взрослых в пределах от 4 до 6 объектов, у школьников (в зависимости от возраста) – от 2 до 5 объектов. Распределение внимания. Распределение внимания – это умение выполнять две или более различные деятельности, удерживая на них свое внимание. В младшем школьном возрасте регулирующее влияние высших корковых центров постепенно совершенствуется, в результате чего происходят существенные преобразования характеристик внимания, идет интенсивное развитие всех его свойств: особенно резко – в 2,1 раза – увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. Однако только к 9–10 годам дети становятся способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий. Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка

волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с его общим умственным развитием. Каждодневная тренировка внимания позволяет младшим школьникам быстрее сформировать устойчивость внимания. В этом очень хорошо помогают упражнения. Такие как: корректурные задания. В корректурных заданиях ребенку предлагается находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте. Это основной тип упражнений, в которых ребенок имеет возможность почувствовать, что значит быть внимательным. Выполнение корректурных заданий способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении школьниками письменных работ. Для их проведения потребуются любые печатные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), карандаши и ручки. Для детей 6–11 лет желательно использовать тексты с крупным шрифтом. «Найди слова». На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое спрятавшееся в нем слово. Например: Смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель.

Методика Мюнстерберга [1] (и ее модификации)

В бессмысленный набор букв вставляются слова (чаще – существительные, но могут быть глаголы, прилагательные, наречия). Требуется отыскать их как можно быстрее и без ошибок. В таблице 1 спрятаано 10 названий животных.

Таблица 1

К	Ш	Л	И	С	А	В	Ч	О	Р	В	А	Р	Я	С
О	Н	Б	У	Ь	К	П	К	А	Н	У	Ж	З	В	Ю
П	Д	Г	Ё	Г	Р	Х	Н	О	Ч	Ы	Б	Р	У	Ф
Т	О	Л	Е	В	К	Ф	Ь	И	К	Р	С	Л	О	Н
Ш	З	Ю	К	Щ	Ъ	Н	Г	Р	У	С	Ц	А	Д	К
Ж	М	У	П	Б	А	Р	С	У	К	З	В	Р	Е	Д
Н	С	Ь	Ж	Т	К	А	Р	Ю	Б	Т	Ф	М	Т	В
Ф	Ж	О	В	А	П	Ь	Б	У	З	Т	М	Ы	Ш	Ь
Н	Б	Ы	К	С	Д	К	Т	Ю	Р	М	А	У	Д	Ы
Х	Ч	О	Н	Т	К	И	Т	З	А	Н	П	Р	У	С

Щ	Ы	Л	К	Ф	Ю	Я	Ь	М	В	Р	У	О	З	К
Ф	У	Т	К	А	Р	П	О	С	Т	И	Г	Р	Н	Я

Таким образом, можно говорить о возможности формирования устойчивого произвольного внимания у младших школьников, путём привлечения различных методик, основанных на работе с учебными пособиями и упражнениями.

#### Литература

1. Методика Мюнстерберга [Электронный ресурс]. – URL : <http://school-psy.ru/4kurs/metodika-myunsterberga>.

## **ДЕТСКИЕ ШКОЛЫ ИСКУССТВ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ ЗВЕНО В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА–КОЛЛЕДЖ–ВУЗ»**

**С.Н. РОДЫГИН**

Россия, г. Челябинск, Детская школа искусств № 6

Система отечественного музыкального образования прошла долгий путь своего развития, начиная с создания первых русских консерваторий в середине XIX века. Важнейшим звеном в этой системе всегда были музыкальные школы. Они стали образовываться во второй половине XIX века и пользовались большой популярностью у населения российских столиц и провинции. На рубеже XIX-XX веков их насчитывалось уже несколько десятков.

До революции 1917 года все музыкальные школы были частными (они назывались музыкальными классами). Единственным государственным музыкальным учебным заведением были Регентские и Инструментальные классы Придворной певческой капеллы в Санкт-Петербурге. Двумя другими государственными учебными заведениями сферы культуры, где учащиеся получали музыкальное образование, были Театральные училища в Москве и Санкт-Петербурге.

Государство не вмешивалось в процесс обучения, не регламентировало его и не предъявляло к нему единых унифицированных требований. Как правило, каждая школа работала по своим собственным учебным планам и устанавливала свои требования к уровню подготовки выпускников. Преемственности в современном понимании ме-

жду образовательными учреждениями и уровнями образования не было. Хотя, нужно признать, что отдельные музыкальные классы и музыкальные школы все-таки ставили целью подготовку учащихся к поступлению в консерватории Императорского Русского Музыкального Общества (ИРМО). Преемственность между образовательными уровнями обозначилась после установления Главной Дирекцией ИРМО в 1912 г. общих программ и учебных планов для музыкальных училищ, на которые могли ориентироваться в своей работе начальные музыкальные классы.

После 1917 года система образования переходит под строгий контроль государства, и деятельность музыкальных школ отныне строго регламентируется государственными органами. Как известно, в 1918-1920 годах возникло очень большое количество самых разнообразных музыкальных учебных заведений общего, профессионального, полупрофессионального характера, которые именовались народными музыкальными школами, школами музыкального просвещения, народными консерваториями, народными курсами общего музыкального образования. По существу они реализовывали просветительскую функцию и стремились утолить «жажду» высокого искусства у самых разнообразных слоев населения России.

К середине 1930-х годов была упорядочена деятельность музыкально-образовательных учреждений, и в России сформировалась система образования, которая в общих своих чертах и структурных компонентах сохраняется до сих пор. Музыкальное образование разделилось на начальное, среднее и высшее. Начальные 4-летние детские музыкальные школы были преобразованы в 7-летние, а при консерваториях открылись музыкальные школы-десятилетки. Среднее музыкальное образование представляло собой сеть исполнительских и инструкторско-педагогических музыкальных техникумов, а высшее образование было представлено консерваториями.

Нужно признать, что советское государство заботилось о воспитании подрастающего поколения, поэтому деятельности музыкальных школ уделялось очень большое внимание. Учиться в музыкальной школе было престижно и почетно, при поступлении нужно было пройти строгий конкурсный отбор, который выдерживали только самые способные и настойчивые дети. Поскольку престиж профессии музыканта был в те годы чрезвычайно велик, доступность музыкального образования не была массовой, а процесс обучения ориентировался на достижение высокого уровня мастерства и личные творческие достижения.

Именно в середине XX века в России сложилась система непрерывного музыкального образования «школа – училище – вуз», в которой музыкальная школа являлась фундаментом профессионального мастерства и стартовой площадкой для профессионального совершенствования юного музыканта. Успехи, достигнутые в музыкальной школе, напрямую определяли возможность поступления ребенка в музыкальное училище и получения престижной профессии музыканта.

Несмотря на последующую критику методов обучения в музыкальной школе, опирающихся на «муштру» и техническое развитие исполнителя, успехи советской системы музыкального образования поистине впечатляли и были подтверждены десятками и сотнями лауреатских дипломов самых престижных международных конкурсов! Система подготовки музыкантов в России получили мировое признание, и на долгие годы стала одной из лучших в мире. Во многом это было обусловлено прочным фундаментом, который создавала работа сотен тысяч преподавателей музыкальных школ.

Деятельность музыкальных школ изначально была ориентирована на профессионализацию, на подготовку будущих специалистов – абитуриентов музыкальных училищ и консерваторий. Поэтому особое значение всегда придавалось прочности музыкальных знаний, качеству владения музыкальным инструментом и развитию духовной культуры ученика.

Однако на рубеже XX-XXI веков Россия вступила в полосу глубочайшего кризиса, который неминуемо отразился и на системе музыкального образования. Обществу стало не нужно большое количество профессиональных музыкантов, экономически затратное и дорогостоящее музыкальное образование, основывающееся на индивидуальных занятиях педагога с учеником, стало не выгодно государству. Соответственно, наборы в средние и высшие музыкальные учебные заведения стали сокращаться, приток в профессию молодых специалистов замедлился (а кое-где и вовсе прекратился), в школах искусств был взят курс на общее эстетическое воспитание учащихся.

В сложившихся условиях школы искусств были вынуждены выживать самостоятельно, стараясь сохранить контингент учащихся за счет расширения общеэстетических отделений, открытия популярных у молодежи эстрадных и хореографических отделений. Академическая музыкальная культура стала приходить в упадок, традиции подготовки профессиональных музыкантов постепенно утрачивались.

Спасение российской академической музыкальной школы неожиданно пришло с Востока. Развивающиеся страны Китай, Корея, Вьетнам активно востребовали российские академические музыкаль-



ные традиции и педагогический опыт. Множество первоклассных российских музыкантов уехало преподавать музыкальное искусство в школах и консерваториях восточных стран. Во многом благодаря этому российская музыкальная педагогическая школа сохранила накопленные веками формы и методы воспитания музыкантов-исполнителей и передала их зарубежным коллегам.

Но что же осталось в России? В последние годы наблюдается повышение интереса к профессиональному музыкальному образованию со стороны государства. Именно на это направлен новый Закон «Об образовании», в котором определен статус школ искусств как учреждений предпрофессионального образования в области искусства. При всех положительных и отрицательных сторонах этого закона, хочется верить, что он развернет вспять регрессивное развитие системы музыкального образования в России и поможет сохранить лучший педагогический опыт и накопленные музыкально-педагогическим сообществом художественные ценности. Немалое значение при этом будет иметь укрепление школ искусств как фундамента системы непрерывного музыкального образования «школа – колледж – вуз».

## **ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДА ПРОЕКТОВ НАД ТРАДИЦИОННЫМИ СПОСОБАМИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**О.Н. ЕРШОВА**

Россия, г. Троицк Челябинской обл., Государственное казенное специальное (коррекционное) учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья  
«Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат 3–4 вида»

В современном обществе проектированию придается важное значение. Популярным становятся проектирование экологическое, социальное, генетическое, а также проекты в журналистике, на телевидении, в образовании и др. – позволяют говорить о том, что проектирование имеет широкие возможности применения, универсальный подход, всеобщие закономерности. В каждодневных ситуациях, в обычной жизни человеку приходится сталкиваться с множеством проблем, выбирать оптимальный ход своих действий, принимать ответственное решение. Здесь тоже помогает продумывание проблемы, планирование действий, рефлексия и анализ результатов. Всё это – про-

ектирование, которое помогает решать различные проблемы, где бы они не возникали, позволяет избежать ошибок, сделать выбор способа решения проблемы оптимальным.

Поворот к новому подходу в обучении связан с новыми общественно-экономическими условиями и с новыми задачами в системе образования: современные условия развития общества требуют переориентации обучения с усвоения готовых знаний, умений и навыков на развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности. А также необходимость организовать учебный процесс таким образом, чтобы максимально учесть возможности развития личности ребенка, его интересы, потребности, устремления. Таким образом, целью современной школы является обучение проектированию как некому общеучебному универсальному умению, как некой компетентности. Поэтому современная школа требует от педагогов активного внедрения продуктивных методов обучения в образовательный процесс.

По определению проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замыслов для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность [1].

Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде [1].

Основной задачей обучения по методу проектов является исследование детьми вместе с учителем окружающей жизни. Все, что ребята делают, они должны делать сами (один, с группой, с учителем, с другими людьми): спланировать, выполнить, проанализировать, оценить и, естественно, понимать, зачем они это сделали.

Преимущества этой технологии это: энтузиазм в работе, заинтересованность детей, связь с реальной жизнью, выявление лидирующих позиций ребят, научная пытливость, умение работать в группе, самоконтроль, лучшая закрепленность знаний, дисциплинированность. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

Специфика использования проектной методики на уроках иностранного языка вытекает из специфики самого предмета и из целей и

задач, стоящих перед учителем. Поэтому, выбирая темы для проектной деятельности, я отдаю предпочтение тем темам, которые содержат интересный и ценный для учащихся культурный, исторический материал о стране изучаемого языка, формируя тем самым страноведческую компетенцию. Еще одной отличительной чертой проекта по иностранному языку является активное использование средств изучаемого иностранного языка. Это выражается в том, что учащиеся знакомятся с текстом и выполняют задания на иностранном языке, попутно повторяя уже пройденный и усваивая новый лексический и грамматический материал. Конечный продукт проектной деятельности представлен также на изучаемом иностранном языке, что говорит об овладении учащимися коммуникативной компетенцией.

По сравнению с традиционными методами обучения иностранному языку проект имеет ряд преимуществ. Выполняя проектные задания, учащиеся овладевают определенными интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями.

К первым можно отнести умение работать с информацией, с текстом (выделять главную мысль, вести поиск нужной информации в иноязычном тексте), анализировать информацию, делать обобщения, выводы, умение работать с разнообразным справочным материалом.

К творческим умениям относятся умения генерировать идеи, для чего требуются знания в разных областях; умение находить не одно, а много вариантов решения проблемы; умения прогнозировать последствия того или иного решения.

К коммуникативным умениям относятся умения вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; умение находить компромисс с собеседником, умение лаконично излагать свою мысль.

С самого начала своей трудовой деятельности старалась заинтересовать учащихся своим предметом, постоянно ищу пути повышения у школьников мотивации и устойчивого интереса к изучению иностранного языка. Качество знаний в последние годы значительно повысилось, и это было достигнуто путем применения инновационных образовательных технологий в преподавании иностранного языка. У учащихся появилось желание заниматься научно-исследовательской деятельностью, писать творческие работы на иностранном языке.

В 2009 учебном году ученица 10 класса Одинокова Алина стала призером международного конкурса «Встреча с Восточной Европой», учрежденного министерством образования Земли Северный Рейн-Вестфалия ФРГ.

Что такое Восточная Европа? Как ты себе её представляешь? Если бы ты путешествовал, то где бы ты сделал остановки и почему? Ответы на эти вопросы вы можете получить, познакомившись с этой работой. Рассмотрев карту, наметив маршрут и пригласив в путешествие своего учителя иностранного языка, Алина совершает тур по городам и странам на поезде, парохоме и самолёте. Во время путешествия она останавливается 20 раз, при этом каждая остановка особенная, неповторимая. В преддверии Нового года она дарит Санта Клаусу в Финляндии русский подарок – матрешку, в Швейцарии покупает для папы настоящие швейцарские часы, а в Баварии пробует знаменитые сосиски и пиво. Как представительницу женского пола её интересует немецкий город Оффенбург, где издаётся журнал мод «Бурда Моден» и Швеция – родина косметической фирмы «Орифлейм». Чтобы проверить гипотезы о существовании загадочного животного, Алина часами простаивает на берегу Лох-Несского озера, но все безрезультатно. Есть станция спортивная и музыкальная, сказочная и военная. Все они уникальны и содержат много полезной и интересной информации. Выпив чашечку кофе в венской кофейне, Алина узнала о происхождении этого напитка, а, посетив гору Броккен в Гарце, чуть не попала на шабаш ведьм. Путешествуя, Алине пришлось переработать много информации на немецком языке, постоянно пополнять свой лексический запас слов, делать выводы выдвигать свои предположения. Когда путешествие подошло к концу, его результаты были высоко оценены членами жюри проекта «Встреча с Восточной Европой 2009».

Некоторые проекты подкрепляются и практической деятельностью, что является особенно ценным в этой технологии. Ученица 6 класса Тимерянова Алина представила в своем проекте меню 10 блюд кафе «Ностальгия», где предложила посетителям отведать национальные кушанья разных стран. Посетители могли попробовать испанскую тортилью, болгарский перец, русские блины и многое другое. Ценность работы заключается в том, что были не только даны ингредиенты блюда и описан в картинках способ его приготовления. Вместе с мамой Алина приготовила некоторые из них, повысив, таким образом, свое кулинарное мастерство.

А кто из нас не любит сказки? С детства мы верим, что Золушка повстречает своего принца, а баба Яга никогда не выполнит свои коварные планы. А можете вы себе представить, что герои сказок заговорили и запели «другим языком»? Нассонова Валерия, ученица 6 класса, размышляет об этом в сказке «Красная Шапочка» братьев Гримм. Бабушка, ожидая внучку в гости, разговаривает с зеркальцем «Свет мой зеркальце, скажи, кто на свете всех милее?»; мама Красной

Шапочки вдруг запела голосом атаманши из «Бременских музыкантов» – «Дайте, что ли карты в руки погадать на короля»; а волк превратился в бравого солдата, возвращающегося с войны домой; охотники исполнили песню кота Базилио и лисы Алисы «Какое небо голубое, мы не сторонники разбоя». Валерия пишет стихи, занимается в музыкальной школе, поэтому выполняла эту работу с удовольствием.

Метод проектов может быть эффективно использован на различных этапах обучения, дополняя любые другие методы в условиях вариативности обучения иностранному языку и позволяющий оптимизировать процесс обучения иностранным языкам.

#### Литература

1. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 3–10.

## **АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ**

**Н.В. ГОЛОВКО**

Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.,  
Муниципальное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 5

В последнее время всё педагогическое сообщество России говорит о необходимости совершенствования учебно-воспитательного процесса. Какие качества необходимы сегодняшнему выпускнику? Разные люди отвечают на этот вопрос по-разному. Однако все и всегда сходятся в том, что школа должна помочь каждому ребенку стать счастливым: найти свое место в жизни, приобрести верных друзей, построить семью, самореализоваться в выбранной профессии. Основные задачи образования сегодня – сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, способность к самоизменению и саморазвитию.

Как понять предмет, если он кажется ученику скучным, уроки однообразными? Проявление интереса к предмету можно добиться путём применения новых современных или как их сейчас называют инновационных технологий в обучении. И поэтому, в основу моей деятельности положена идея формирования у учащихся деятельного

состояния. Именно в действии порождается знание. Заметьте, именно эта фраза стала ключевой на уроках, реализующих Федеральные Государственные образовательные стандарты нового поколения.

Давайте посмотрим на состояние обычного урока. Учитель – центральная фигура. Педагог показывает, рассказывает, доказывает, диктует, упражняет, спрашивает, требует, проверяет, оценивает, объясняет. Учащиеся отвечают, выполняют, скучают.

Исправить положение дел позволяет реализуемая мною технология проблемно-диалогического обучения. Основная особенность этой технологии заключается в том, что новые знания не даются в готовом виде. Дети, добывая их самостоятельно, осознают при этом содержание и формы своей учебной деятельности, понимают и принимают систему ее норм, активно участвуют в их совершенствовании, что способствует активному успешному формированию их общекультурных и деятельностных способностей, общеучебных умений. В связи с этим меняется позиция учителя и ученика. Позиция учителя: к классу не с ответом, а с вопросом. Позиция ученика: за познание мира, в специально организованных для этого условиях.

Что же это за условия? Рассмотрим их реализацию через призму проблемно – диалогического обучения. Суть проблемного урока можно охарактеризовать одной фразой: «творческое усвоение знаний». Результатом научного творчества являются новые знания о мире. Их производство – не одномоментный акт, а процесс, включающий четыре основных звена.

Все начинается с возникновения проблемной ситуации, т.е. столкновения с противоречием. Таково первое звено творчества – постановка проблемы. Следующее творческое звено – поиск решения. Ученики выдвигают самые разные гипотезы, но только одна из них выдерживает строгую проверку и превращается в решение. В этот момент и раздается крик «Эврика!», ибо действительно открыто новое знание. Третье звено творческого процесса – выражение решения. Новое знание выражается соответствующим научным языком в принятой форме. Иначе говоря, творческий акт завершается реализацией продукта.

На каком уроке наиболее полно раскрывается учитель? Убеждена, что на уроке изучения нового материала. И важнейшим показателем профессионализма является примерно такая формулировка педагогического кредо: «Стараюсь не давать информацию в готовом виде. Работаю так, что ребята сами открывают новое знание».

Рассмотрим пример. Начинаем изучать «Деление обыкновенных дробей» (6 класс). Как добиться, чтобы ученики получили возможность участвовать в выводе правила деления? Этой цели служит спе-

циальное домашнее задание. На уроке, предшествующем данной теме, предлагаю решить уравнение 1.

$$\left(\frac{1}{4}\right) \cdot x = \frac{1}{3} \quad (1)$$

Конечно, чтобы получить ожидаемое, необходимо вести целенаправленную работу на предыдущих уроках. В результате вариантов решений несколько. Все рассматриваем, но внимание обращаем на следующий способ:

$$\begin{aligned} x &= \left(\frac{1}{3}\right) \div \left(\frac{1}{4}\right) \\ x &= \left(\frac{1}{3}\right) \cdot \left(\frac{4}{1}\right) \\ x &= \frac{4}{3} \end{aligned}$$

Вывод: Чтобы разделить одну дробь на другую, надо делимое умножить на число, обратное делителю. На этом же уроке создание проблемных ситуаций можно продолжить, предложив деление смешанных чисел, деление обыкновенной дроби на натуральное число. С помощью наводящих вопросов побуждаю учащихся самих сформулировать определение пропорции, самих находить неизвестный член пропорции, используя основное свойство пропорции.

Вот те способы активизации познавательной деятельности, которые я использую на уроках: создание атмосферы заинтересованности в достижении поставленной цели, оценка труда, стимулирование к диалогу, создание ситуации общения, смена форм деятельности, поощрение любой познавательной деятельности учащихся, высокий темп урока.

Учебный труд, как и всякий другой, интересен тогда, когда он разнообразен. Однообразная информация и однообразные способы действия, даже на проблемно – диалогическом уроке, очень быстро вызывают скуку. Работа учителя по активизации познавательной деятельности учащихся наиболее эффективна, а качество знаний учащихся выше, если при проведении уроков используются приемы и средства, активизирующие их познавательный интерес. Что же это за приемы? Не все, представленное вашему вниманию, является моим «изобретением», многое есть результат перенятого опыта у коллег, а также из источников полезной информации.

Одним из средств активизации познавательной деятельности школьников является широкое использование их жизненного опыта. Большую роль в усвоении материала играют при этом практические работы. Часто дети запоминают только то, над чем потрудились их

руки, если ученик что-то рисовал, чертил, вырезал или закрашивал, то это что-то само по себе становится опорой для его памяти. Такой вид работы как обучающее практическое занятие является творческим для учащихся. Выполнение задания и обобщение результатов приводит их к новому математическому знанию. В этих условиях познавательная деятельность представляет собой самодвижение.

Велика роль опорных схем или карточек-информаторов. Их лучше составлять вместе с учащимися на уроке в самом начале изучения темы, и можно пользоваться, пока тема не исчерпана. Очень хорошо выполняется такая работа в группах. Каждая группа создает свою модель. В ходе межгрупповой дискуссии выделяется лучшая модель или корректируются предложенные и создается новая. Опорные схемы, карточки-информаторы уменьшают нагрузку на память, помогают преодолеть страх перед необходимостью изложить материал самостоятельно.

Одной из основных задач преподавания курса математики в школе является формирование у учащихся сознательных и прочных вычислительных навыков, которые отличаются от умений тем, что выполняются почти бесконтрольно. Такая степень овладения достигается в условиях их целенаправленного формирования. Поэтому большое внимание на уроках уделяю устному счету, различным приемам устной работы. В ходе устного счета развивается память, быстрота реакции, воспитывается умение сосредоточиться, инициатива учащихся, потребность к самоконтролю, повышается культура вычислений. А использование методов анализа и синтеза способствует развитию логического мышления учащихся.

Оживляет урок и использование различных форм ИКТ, наиболее простой из них является презентация, когда компьютер выполняет роль и доски, и учебника, и дидактического пособия. Использование этой формы дает ряд преимуществ: возможность обеспечить ученику индивидуальный режим работы, возможность предоставить разную информацию каждому ученику в различном виде, оптимизация работы учителя при подготовке урока, при проведении контроля знаний.

Появившаяся в России система итоговой аттестации в форме ЕГЭ побуждает шире использовать тестирование по разделам, отдельным темам. Метод тестирования позволяет объективно определить результаты обучения, выявить проблемы и недостатки обучения, как целого класса, так и каждого ученика в отдельности. С помощью тестов можно проверить большой объем изученного материала, быстро «диагностировать» овладение учебным материалом большого количества учащихся. Содержание тестовых задач и многократное тестирование



позволяет даже слабым ученикам выполнить часть работы, минуя психологический стресс, получить удовлетворительную оценку и овладеть объемом знаний, достаточным для этого.

Включение в ход урока деятельностного компонента, делает процесс обучения математике интересным и занимательным, создаёт у детей бодрое, рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала.

Обучение математике в школе вполне можно и нужно строить так, чтобы оно представлялось для учащегося серией маленьких открытий, по ступенькам которых ум ученика может подняться к высшим обобщениям.

**ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС  
ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ  
9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
«УГОЛОВНЫЙ МИР ИСЛАНДИИ X–XI ВВ.»  
(ПО МАТЕРИАЛАМ САГ И ПРЯДЕЙ ОБ ИСЛАНДЦАХ)**

**Н.В. МАКСИМОВ**

Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.,  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 5

Программа по курсу рассчитана на учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений и предполагает различные варианты практического использования в практике школьной жизни: как самостоятельный элективный курс, или факультатив, так и как уроки – семинары, практикумы, интегрированные с литературой, кружковой работе.

Цели курса:

- Расширение теоретических знаний и практических умений и навыков в освоении единого метода научного познания.
- Углубление предметной компетенции.
- Осуществление заинтересованности выбора учащимися профиля обучения.
- Формирование у обучающегося мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании истории возникновения культурных традиций народов других стран, их уважении, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений.

Задачи курса:

– Сформировать у учащихся знания об истории заселения, административной системе Исландии. Дать понятия о сагах и прядях, показав их особенности.

– Углубить и расширить знания учащихся по истории культуры Исландии, на основе изучения источников и литературы.

– Продолжить формирование у учащихся интереса к знакомству с историей и культурой других народов и стран, нравственных качеств через познание культуры разных народов, в частности исландцев.

– Развитие способностей обучающихся к общению в полиэтничной, разномировоззренческой среде на основе взаимного уважения и диалога.

– Воспитание толерантного отношения к представителям других культур и народов.

Возможные виды деятельности: анализ текстов, составление синхронических таблиц, планов, тезисов, аннотаций, устные сообщения, написание Эссе, составление карт, составление творческой работы и ее защита, между занятиями проводится индивидуальная работа с учащимися по организации творческой работы.

Вариативность и выборность курса: учащиеся могут выбрать объект изучения, вид отчетности, литературу, по которой они будут писать творческие работы. Объем курса рассчитан на 10 часов.

Оценка знаний по окончанию курса: оценка знаний осуществляется по системе «зачет – незачет». Форма отчетности: посещение всех занятий, активное участие в занятиях, написание и защита творческой работы. Для диагностики уровня подготовленности учащихся возможно использование следующих форм контроля: сочинение – эссе по темам курса, подборки цитат по конкретным темам, самостоятельно составленные таблицы, схемы, рисунки, ребусы, кроссворды, чайнворды и другие дополнительные материалы по темам курса, созданный самим учеником словарь терминов, имен и другие результаты самостоятельной деятельности учащихся.

Тематический план курса.

Занятие № 1 «Исландия и история ее заселения», лекционное занятие, работа с историческими картами, анализ природно-климатических особенностей Исландии.

Занятие № 2 «История зарождения письменных источников Исландии», фронтальное обсуждение проблемы, составление хронологической схемы, ключевые понятия: век заселения, век саг грамматический трактат.

Занятие № 3 «Саги, как уникальное явление народной культуры, их классификация», работа с понятиями в группах, рассказ учителя, ключевые понятия: сага, школа устной прозы, школа книжной прозы, исландская школа.

Занятие № 4 «Пряди и их отличие от других видов письменного и устного творчества», рассказ учителя с использованием ИКТ, ключевые понятия: пряди, конфликт, хвалебная песнь.

Занятие № 5 «Знакомство с «Сагой о Гисли», ее чтение, анализ.

Занятие № 6 «Сага о Торстейне битом» – самая маленькая из «саг об исландцах».

Занятие № 7 «Сага о Храфнкеле, годи Фрейра».

Занятие № 8 «Сага о Ньяле» – одно из величайших произведений мировой культуры.

Формы и методы работы: групповое обсуждение документа, чтение, анализ, ролевая игра, моделирование ситуации, организованная дискуссия, групповое расследование проблемы. Ключевые понятия: социальный статус, бонд, вольноотпущенный.

Защита творческой работы: сочинение – эссе по темам курса, подборки цитат по конкретным темам, самостоятельно составленные таблицы, схемы, рисунки, ребусы, кроссворды, презентации, видеоматериалы ролевых игр, чайнворды, созданный самим учеником словарь терминов, имен и другие результаты самостоятельной деятельности учащихся.

#### Литература

1. Исландские саги. Ирландский эпос. / М.И. Стеблин – Каменский. – М. : «Художественная литература», 1973.
2. Сага о Греттире / О.А. Смирницкая, М.И. Стеблин-Каменский. – Новосибирск, 1976.
3. Викинги: набеги с севера / пер. с англ. Л. Флорентьева. – М., 1996.
4. Гуревич, А.Я. История и Сага / А.Я. Гуревич. – М., 1972.
5. Гуревич, А.Я. Колонизация Исландии / А.Я. Гуревич // Ученые записки. – Калининский педагогический институт. – Т. 35. – 1972.
6. Гуревич, А.Я. Начало феодализма в Европе / А.Я. Гуревич // Избранные труды. Ч1. Древние германцы. Викинги. – М., 1999.
7. Гуревич, А.Я. Эдда и Сага / А.Я. Гуревич. – М. : Наука, 1979.
8. Древнескандинавская новелла: поэтика «прядей об исландцах» / Е.А. Гуревич. – М. : Наука, 2004.
9. Джонс, Г. Викинги. Потомки Одина и Тора / Г. Джонс. – М., 2004.

10. Стеблин – Каменский, М.И. Мир саги / М.И. Стеблин-Каменский. – М. : Наука, 1979.

11. Стеблин-Каменский, М.И. Культура Исландии / М.И. Стеблин-Каменский. – М. : Наука, 1974.

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ КАК СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Л.М. ЯГОФАРОВА**

Россия, г. Санкт-Петербург,

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 280 им. М.Ю. Лермонтова

Теперь дети не играют, а учатся.  
Они все учатся, учатся, и никогда не начнут жить.

А.С. Грин

Сохранение и укрепление здоровья учащихся провозглашено одним из стратегических ориентиров модернизации российского образования. Процесс обучения не должен строиться за счет ресурсов здоровья ребенка, а должен быть направлен на его сохранение и устранение нарушений в его состоянии. Одной из задач здоровьесберегающей педагогики является такая организация труда, отдыха учащихся, создание таких условий для работы, которые обеспечивали бы высокую работоспособность во время учебных занятий, вооружили бы необходимым багажом знаний, умений, навыков и позволили бы отодвинуть утомление и избежать переутомления.

Существуют различные специальные педагогические технологии в обеспечении здоровьесбережения на уроке. Это технологии дифференцированного обучения, проблемного, рефлексивного, модульного обучения. Нам бы хотелось остановиться на игровых технологиях, которые дают возможность учителю превратить урок в пространство эффективного общения, где реализуются разные функции. Например, такие как: занимательная (доставляет удовольствие, воодушевляет, пробуждает интерес); коммуникативная; самореализации; терапевтическая (преодоление игровых трудностей, сопоставимых с возникающими в жизни); диагностическая (в процессе игры можно познать себя, открыть для других свои скрытые черты); коррекционная (измениться под влиянием игровой практики, социализироваться, принять правила игры). Игровая деятельность на уроке позволит органично объединить эмоциональную и рациональную со-

ставляющую познавательной деятельности. Игра – это естественная для ребенка форма обучения, часть его социального опыта. Она является и потребностью, и основным видом деятельности человека, как в раннем, так и старшем возрасте. Она дарит радость, бодрость, новые впечатления, помогает учителю избежать назидательности, создает атмосферу дружелюбия.

Психолого-педагогические возможности игровой деятельности в обучении:

Во-первых, игра – мощный стимул в обучении, это разнообразная и сильная мотивация. Участвуя в играх, ребята реализуют свои потребности, которые в другой деятельности себя никак не проявили (получение высокой отметки, желание проявить лидерские качества, возможность решить коммуникативные проблемы и т.д.). В игре намного быстрее происходит активизация познавательного интереса в силу того, что человеку по природе своей нравится играть.

Во-вторых, в игре развиваются различные психические процессы: мышление, внимание, интерес, запоминание, восприятие. Игра эмоциональна и потому способна даже сухую информацию сделать яркой, запоминающейся. Игра интересна, когда дается возможность не только познать что-то, но и применять свои знания, придумать что-то свое.

Многие психологи характеризуют подростковый возраст как «переломный» период в развитии личности, отличающийся трудностью учения, быстрой утомляемостью, эмоциональной неустойчивостью, что связано с переходом на новую ступень умственного и психического развития. Благодаря игровой деятельности у ребенка могут легко и незаметно для него формироваться ряд умений, навыков, которые впоследствии пригодятся ему в жизни. Во время проведения учебных игр происходит многократное повторение материала, создается атмосфера здорового соревнования, заставляющая ребенка не механически запоминать материал, а мобилизовывать свои знания, думать, сравнивать, оценивать, творить.

В-третьих, в игре ребята получают возможность самореализоваться, самоутвердиться, ведь в этом возрасте мнение одноклассников очень важно. Для подростков свойственна тяга к новому, неожиданному, необычному, ко всему, что дает пищу для воображения. Детям нравятся коллективные формы выполнения заданий, основанные на совместных действиях, соревнованиях или игровой ситуации. Учителю необходимо реализовать стремления детей поспорить, посоревноваться, попробовать себя в импровизациях. Все это прекрасно реализуется в играх, создающих особые условия, при которых дети разви-

ваются творчески. Происходит общение на равных, внутреннее раскрепощение, что очень важно, так как игра является классическим способом обучения действием.

Вашему вниманию предлагается один из вариантов уроков по обществознанию (раздел «Человек и общество») в 6 классе. По форме - это урок-игра. Целями игры являются накопление опыта совместной деятельности; выявление уровня знаний и умений.

Подготовка игры: оборудование в кабинете 4-х станций-привалов, на которых команды будут получать задания, а после их выполнения – карточки с оценкой (в баллах от 1 до 10). Оценивают работу команд, находящиеся на станциях, члены выбранного жюри. Оборудование мест для председателя жюри и двух помощников.

Ход игры.

1 этап. Учитель произносит вступительное слово и описывает игровую ситуацию: вы попали на необитаемый остров, находящийся в наших природных условиях. Цель: обязательно выжить Робинзону и его команде.

2 этап. Формирование 3-х команд. Учитель предлагает трех лидеров (Робинзонов), а те, в свою очередь, приглашают в команду еще по одному участнику. Дальше выбор осуществляется по цепочке, при условии, что никто не остается «лишним».

3 этап. Учитель приглашает капитанов команд к столу, на котором разложены карточки с изображением разных предметов: нож, спички, топор, коробка молока, молоток, веревка, батон, компас, котелок, ножницы. Необходимо выбрать четыре любых предмета, которые пригодились бы в путешествии. На этом этапе учитель проговаривает правила игры для участников, правила для жюри (в их задачу входит фиксирование: нарушений, времени выполнения заданий, проявлений взаимопомощи, организованности и слаженности действий, умения работать в команде, культуры речи, оформления работы).

Привал 1. Разведка острова. Команда получает контур необитаемого острова, на который с помощью разных символов надо нанести особенности острова, способные помочь им выжить (источники воды, растения, овраги, болота, опасности и т.п.). Время выполнения – 5 минут.

Привал 2. Постройка жилища. Команда должна определить, из какого материала она будет строить жилище, как она его будет строить? Команда определяет порядок действий и распределяет функции. На обдумывание – 2 мин., на защиту – 3 мин.

Привал 3. Меню. Команда определяет, какую пищу, она сможет приготовить? Сколько и каких блюд? Как она их будет готовить? На

обсуждение – 5 мин., на выступление – 1 минута. Жюри оценивает количество блюд, реальность их приготовления, съедобность, умение защищать свою точку зрения и аргументированность.

Привал 4. Переправа через болото. На полу мелом отмечена линия переправы для каждой команды. Вдоль нее разложены кружки, имитирующие островки твердой земли. Задача команды перепрыгивать или переходить с кочки на кочку, так, чтобы вся команда переправалась через болото. Жюри оценивает время выполнения задания, отсутствие ошибок, проявление взаимопомощи.

4 этап. Подведение итогов игры. Учитель предлагает каждому кратко оценить свою работу в команде («Я помог команде...»). Какие положительные моменты вы бы взяли у другой команды. Формулирует домашнее задание: придумать экстремальную ситуацию (конфликт, болезнь) и определить, как вы будете действовать. Выводы жюри. Награждение победителей памятными знаками «Лучшему Робинзону».

Доброжелательная обстановка на уроке, внимание к каждому высказыванию, позитивная реакция учителя на желание ученика выразить свою точку зрения, тактичное исправление допущенных ошибок, поощрение к самостоятельной мыслительной деятельности – вот далеко не весь арсенал, которым может располагать педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого ребенка. В процессе такого урока не возникает эмоционального дискомфорта даже в том случае, когда ученик с чем-то не справился, что-то не смог выполнить. Отсутствие страха и напряжения помогает каждому освободиться от нежелательных психологических барьеров, смелее высказываться, выражать свою точку зрения. Оценивая свои ошибки, ученик видит и пути их исправления. Неудача на уроке, воспринимаемая как временное явление, становится дополнительным стимулом для более продуктивной работы дома и в классе. Педагог поощряет стремление ученика к самоанализу, укрепляет его уверенность в собственных возможностях.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

### А

Аванян Е.Р. 12  
Архипова С.Е. 141

### Б

Баркан О.Ю. 183  
Борзых И.Б. 282  
Борисова Л.Г. 157

### В

Введенский В.Н. 59  
Вознесенская Е.П. 164

### Г

Гавриленко Е.Р. 25  
Галиахметова А.Т. 85  
Гальмук Н.А. 145, 148  
Гилязова Р.М. 221  
Гладких С.В. 183  
Головко Н.В. 292  
Гребенникова В.М. 5  
Гришина М.С. 108

### Д

Дедаева Г.И. 148

### Е

Еремина В.Ю. 108  
Ершова О.Н. 288  
Ефремов А.Л. 257

### Ж

Жукова Г.С. 47, 96

### З

Залуцкая С.Ю. 20

### И

Игнашина А.М. 104  
Ишмаметьева Е.П. 124

### К

Каплунович Т.А. 55  
Кашикбаев Е.А. 114  
Кокаева И.Ю. 254  
Комарова Е.В. 89, 96  
Кондрина И.В. 194  
Крайнева И.В. 120  
Кудинов В.В. 239

### Л

Лапшина И.А. 264  
Лебедев М.В. 183  
Лежнева Л.П. 111

### М

Максимов Н.В. 296  
Малоземова М.И. 75  
Маркова Н.Г. 137  
Машкова Е.В. 128  
Меньшенина Л.Л. 67  
Минава Л.Н. 128  
Миронова М.Л. 116  
Михалев А.И. 257  
Мусатова С.Г. 229

### Н

Нам Н.М. 75  
Нестеренко Н.Н. 41  
Нижегородова Л.А. 35  
Никитина А.С. 111  
Никитина Н.В. 111



Никитина Н.И. 5, 51, 89, 96  
Никулина Т.Л. 274

## **О**

Овчинникова Н.П. 201  
Оксенчук М.Л. 183  
Острожная Е.Е. 209

## **П**

Певная Е.Ю. 71  
Пинигина Г.В. 194  
Плесовских М.Н. 216  
Полякова Л.С. 194  
Попкова Л.П. 171  
Порохова А.В. 175  
Пронина Е.В. 51  
Прохорова О.Б. 81

## **Р**

Родыгин С.Н. 168, 285  
Романова Е.Г. 246  
Романова Е.Ю. 47, 89  
Рудина А.Л. 183  
Рыскулова М.Н. 213

## **С**

Сажина О.В. 178  
Севрюкова А.А. 233  
Сидамонти Э.Т. 254  
Смирнова А.А. 152  
Смирнова Г.В. 55  
Спицына З.В. 268  
Станкевич Е.М. 63  
Стручкова Н.В. 161

## **Т**

Терентьева Л.П. 141  
Тушева Е.С. 28

## **Ф**

Фаер Е.В. 225

## **Х**

Харисова Н.Ф. 85

## **Ш**

Шалашова О.В. 278  
Швецова О.А. 270  
Широченкова Н.В. 233

## **Я**

Ягофарова Л.М. 299  
Яковлева С.С. 128  
Ялакаева О.В. 233  
Ясинских Л.В. 260

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АВАНЯН Е.Р.**, ст. воспитатель Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 18, Россия, с. Турхановка Оренбургской обл.

**АРХИПОВА С.Е.**, канд. пед. наук, доцент кафедры методики начального образования психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Россия, г. Чебаксары.

**БАРКАН О.Ю.**, учитель биологии, руководитель структурного подразделения Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 102 Россия, г. Челябинск.

**БОРЗЫХ И.Б.**, преподаватель по классу фортепиано Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей детской школы искусств № 6, Россия, г. Челябинск.

**БОРИСОВА Л.Г.**, канд. пед. наук, доцент кафедры политики, социальных технологий и массовых коммуникаций Института социально-гуманитарных технологий и коммуникаций, Россия, г. Калининград.

**ВВЕДЕНСКИЙ В.Н.**, д-р пед. наук, профессор Белгородского государственного института искусства и культуры, Россия, г. Белгород.

**ВОЗНЕСЕНСКАЯ Е.П.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, преподаватель Лениногорского музыкально-художественного педагогического колледжа, Россия, г. Лениногорск Респ. Татарстан.

**ГАВРИЛЕНКО Е.Р.**, канд. пед. наук, доцент, директор Константиновского педагогического колледжа, Россия, г. Константиновск Ростовской обл.

**ГАЛИАХМЕТОВА А.Т.**, канд. пед. наук, доцент Казанского государственного энергетического университета, Россия, г. Казань Респ. Татарстан.

**ГАЛЬМУК Н.А.**, канд. пед. наук, декан факультета психолого-педагогического образования Воронежского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Воронеж.

**ГИЛЯЗОВА Р.М.**, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Кунашакской средней общеобразовательной школы, Россия, с. Кунашак Челябинской обл.

**ГЛАДКИХ С.В.**, учитель истории, руководитель структурного подразделения Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 102, Россия, г. Челябинск.

**ГОЛОВКО Н.В.**, учитель математики и информатики Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 5, Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.

**ГРЕБЕННИКОВА В.М.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Кубанского государственного университета, Россия, г. Москва.

**ГРИШИНА М.С.**, ст. научный сотрудник лаборатории оценки качества образовательных услуг Нижегородского института развития образования, Россия, г. Нижний Новгород.

**ДЕДЯЕВА Г.И.**, Воронежский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Россия, г. Воронеж.

**ЕРМИНА В.Ю.**, канд. пед. наук, проректор по организационно-методической работе Нижегородского института развития образования, Россия, г. Нижний Новгород.

**ЕРШОВА О.Н.**, учитель английского языка Государственного казенного специального (коррекционного) учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната 3-4 вида, Россия, г. Троицк Челябинской обл.

**ЕФРЕМОВ А.Л.**, канд. фарм. наук, ст. преподаватель кафедры биологической химии Пермской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пермь.

**ЖУКОВА Г.С.**, д-р физ.-мат. наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник высшего и профессионального образования РФ, Лауреат премии Правительства РФ в области образования, проректор по непрерывному профессиональному образованию и планированию карьеры, зав. кафедрой математики и информатики Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**ЗАЛУЦКАЯ С.Ю.**, канд. пед. наук, доцент, доцент, зам. декана по научно-исследовательской работе Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Россия, г. Якутск.

**ИГНАШИНА А.М.**, преподаватель Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**ИШМАМЕТЬЕВА Е.П.**, учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Фершампенуазской средней общеобразовательной школы, Россия, с. Фершампенуаз Челябинской обл.

**КАПЛУНОВИЧ Т.А.**, д-р пед. наук, профессор, Заслуженный учитель РФ, проректор по научной и опытно-экспериментальной работе Новгородского института развития образования, Россия, г. Великий Новгород.

**КАШИКБАЕВ Е.А.**, студент Семипалатинского государственного педагогического института, Россия, г. Семипалатинск Респ. Казахстан.

**КОКАЕВА И.Ю.**, д-р пед. наук, профессор, Почетный работник высшего образования РФ, зав. кафедрой естественнонаучных дисциплин и основ медицинских знаний Северо-Осетинского государственного педагогического института, Россия, г. Владикавказ Респ. Северная Осетия-Алания.

**КОМАРОВА Е.В.**, канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной математики, руководитель научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**КОМАРОВА Е.В.**, канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой прикладной математики, руководитель научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**КОНДРИНА И.В.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева, Россия, г. Кемерово.

**КРАЙНЕВА И.В.**, учитель-логопед Муниципального бюджетного специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида № 119, Россия, г. Челябинск.

**КУДИНОВ В.В.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования. Россия, г. Челябинск.

**ЛАПШИНА И.А.**, Почетный работник общего образования РФ, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы № 15 Россия, г. Гурьевск Кемеровской обл.

**ЛЕБЕДЕВ М.В.**, канд. пед. наук, учитель химии Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 102,

доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**ЛЕЖНЕВА Л.П.**, канд. фарм. наук, преподаватель кафедры технологии лекарств Пятигорского медико-фармацевтического института (филиала) Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**МАКСИМОВ Н.В.**, учитель истории и обществознания Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 5, Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.

**МАЛОЗЕМОВА М.И.**, зам. директора по научно-методической работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 26, Россия, г. Миасс Челябинской обл.

**МАРКОВА Н.Г.**, д-р пед. наук, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук, профессор кафедры педагогики Нижнекамского муниципального института, Россия, г. Нижнекамск Респ. Татарстан.

**МАШКОВА Е.В.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, зам. директора по учебной работе Брянского профессионально-педагогического колледжа, Россия, г. Брянск.

**МЕНЬШЕНИНА Л.Л.**, педагог дополнительного образования Калининградского торгово-экономического колледжа (филиала) Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Россия, г. Калининград.

**МИНАВА Л.Н.**, методист, преподаватель Брянского профессионально-педагогического колледжа, Россия, г. Брянск.

**МИРОНОВА М.Л.**, зав. отделом автоматизации и программирования Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**МИХАЛЕВ А.И.**, д-р фарм. наук, профессор, зав. кафедрой биологической химии Пермской государственной фармацевтической академии, Россия, г. Пермь.

**МУСАТОВА С.Г.**, учитель начальных классов Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 5, Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.

**НАМ Н.М.**, зам. директора по учебной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения гимназии № 26, Россия, г. Миасс Челябинской обл.

**НЕСТЕРЕНКО Н.Н.**, преподаватель Карасукского педагогического колледжа, Россия, г. Карасук Новосибирской обл.

**НИЖЕГОРДОВА Л.А.**, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**НИКИТИНА А.С.**, канд. фарм. наук, специалист по учебно-методической работе кафедры фармакогнозии Пятигорского медико-фармацевтического института (филиала) Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**НИКИТИНА Н.В.**, канд. фарм. наук, преподаватель кафедры технологии лекарств Пятигорского медико-фармацевтического института (филиала) Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ, Россия, г. Пятигорск Ставропольского кр.

**НИКИТИНА Н.И.**, д-р пед. наук, профессор, Отличник народного просвещения РФ, профессор кафедры социальной и семейной педагогики, ведущий научный сотрудник научно-образовательного и внедренческого центра Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**НИКУЛИНА Т.Л.**, преподаватель Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**ОВЧИННИКОВА Н.П.**, канд. пед. наук, доцент, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры отечественной истории Северного арктического федерального университета им. М.В. Ломоносова, Россия, г. Архангельск.

**ОКСЕНЧУК М.Л.**, Почетный работник общего образования РФ, директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 102, Россия, г. Челябинск.

**ОСТРОЖНАЯ Е.Е.**, канд. техн. наук, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин Краснодарского кооперативного института (филиала) Российского университета кооперации, Россия, г. Краснодар.

**ПЕВНАЯ Е.Ю.**, аспирант Балтийского федерального университета им. И. Канта, Россия, г. Калининград.

**ПИНИГИНА Г.В.**, канд. пед. наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева, Россия, г. Кемерово.

**ПЛЕСОВСКИХ М.Н.**, ст. преподаватель кафедры начального и дошкольного образования Института развития образования ХМАО-Югры, Россия, г. Ханты-Мансийск ХМАО-Югра.

**ПОЛЯКОВА Л.С.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики Кузбасского государственного технического университета им. Т.Ф. Горбачева, Россия, г. Кемерово.

**ПОПКОВА Л.П.**, зам. директора по научно-методической работе и информационным технологиям, преподаватель Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**ПОРОХОВА А.В.**, социальный педагог Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 5, Россия, г. Еманжелинск Челябинской обл.

**ПРОНИНА Е.В.**, преподаватель Педагогического колледжа № 13 им. С.Я. Маршака, Россия, г. Москва.

**ПРОХОРОВА О.Б.**, зам. директора по организации образовательного процесса Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**РОДЫГИН С.Н.**, директор Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей детской школы искусств № 6, Россия, г. Челябинск.

**РОМАНОВА Е.Г.**, педагог-психолог Муниципального казенного общеобразовательного учреждения Сакалистской средней общеобразовательной школы им. И. Есина, Россия, п. Скалистый Челябинской обл.

**РОМАНОВА Е.Ю.**, ст. преподаватель кафедры прикладной математики Российского государственного социального университета, Россия, г. Москва.

**РУДИНА А.Л.**, зам. директора по информатизации Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицея № 102 Россия, г. Челябинск.

**РЫСКУЛОВА М.Н.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры архитектуры инженерно-строительного факультета Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, Россия, г. Нижний Новгород.

**САЖИНА О.В.**, преподаватель Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**СЕВРЮКОВА А.А.**, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Россия, г. Челябинск.

**СИДАМОНТИ Э.Т.**, магистр 1 курса Северо-Осетинского государственного педагогического института, Россия, г. Владикавказ Респ. Северная Осетия-Алания.

**СМИРНОВА А.А.**, канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, учитель математики Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 519, преподаватель информационно-методического центра Московского района, Россия, г. Санкт-Петербург.

**СМИРНОВА Г.В.**, канд. пед. наук, заведующая Государственным бюджетным дошкольным образовательным учреждением детским садом № 78 «Жемчужина», Россия, г. Санкт-Петербург.

**СПИЦЫНА З.В.**, преподаватель Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Россия, г. Челябинск.

**СТАНКЕВИЧ Е.М.**, Почетный работник общего образования РФ, зав. отделом информационных технологий и дистанционного образования Регионального института развития образования, Россия, г. Салехард ЯНАО.

**СТРУЧКОВА Н.В.**, Заслуженный работник культуры РФ, зам. директора по учебно-методической работе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей детской школы искусств № 6, Россия, г. Челябинск.

**ТЕРЕНТЬЕВА Л.П.**, канд. пед. наук, зам. декана по учебной работе психолого-педагогического факультета, доцент кафедры методики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева, Россия, г. Чебаксары.

**ТУШЕВА Е.С.**, канд. пед. наук, зам. декана факультета переподготовки специалистов по дефектологии, доцент кафедры олигофренопедагогики Московского педагогического государственного университета, Россия, г. Москва.

**ФАЕР Е.В.**, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования детей детской школы искусств № 6, Россия, г. Челябинск.

**ХАРИСОВА Н.Ф.**, учитель Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 78, Россия, г. Казань Респ. Татарстан.

**ШАЛАШОВА О.В.**, педагог-организатор, учитель ОБЖ Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 26 Россия, г. Астрахань.



**ШВЕЦОВА О.А.**, преподаватель Технологического колледжа Южно-Уральского государственного университета (НИУ) Россия, г. Челябинск.

**ШИРОЧЕНКОВА Н.В.**, директор Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107 Россия, г. Челябинск.

**ЯГОФАРОВА Л.М.**, учитель истории и обществознания Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 280 им. М.Ю. Лермонтова, Россия, г. Санкт-Петербург.

**ЯКОВЛЕВА С.С.**, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, директор Брянского профессионально-педагогического колледжа, Россия, г. Брянск.

**ЯЛАКАЕВА О.В.**, зам. директора по воспитательной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 107 Россия, г. Челябинск.

**ЯСИНСКИХ Л.В.**, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, Россия, г. Екатеринбург.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>РАЗДЕЛ 1. Реализация основных принципов государственной политики в развитии образования. Приоритеты в области повышения квалификации и переподготовки кадров</b>	
<b>Никитина Н.И., Гребенникова В.М.</b>	
О реализации в системе повышения квалификации руководителей школ деонтологического подхода к развитию их профессионально-коммуникативной культуры.....	5
<b>Аванян Е.Р.</b>	
Повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях модернизации дошкольного образования.....	12
<b>Залуцкая С.Ю.</b>	
Европейская система высшего профессионального образования: Опыт, проблемы и пути их решения .....	20
<b>Гавриленко Е.Р.</b>	
Дополнительное профессиональное образование как элемент непрерывного образования.....	25
<b>РАЗДЕЛ 2. Направления создания системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Образование «через всю жизнь»</b>	
<b>Тушева Е.С.</b>	
Целевые и функциональные установки образовательного процесса дефектологической переподготовки педагогических работников.....	28
<b>Нижегородова Л.А.</b>	
Роль рефлексии в педагогическом процессе.....	35
<b>Нестеренко Н.Н.</b>	
Психологическое наследие Л.С. Выготского и проблемы формирования современного специалиста.....	41
<b>Жукова Г.С., Романова Е.Ю.</b>	
О совершенствовании в системе повышения квалификации профессионально-математической культуры специалистов экономического профиля .....	47
<b>Пронина Е.В., Никитина Н.И.</b>	
О развитии в системе повышения квалификации компетенций и профессионально важных качеств педагогов дополнительного образования детей .....	51

<b>Каплунович Т.А., Смирнова Г.В.</b> Акмеологический подход в экспериментальном моделировании стратегии развития образовательного учреждения.....	55
<b>Введенский В.Н.</b> От проблем интеграции к задачам регуляции в профессиональном образовании.....	59
<b>Станкевич Е.М.</b> Основные направления организации повышения квалификации руководителей образовательных учреждений с применением дистанционных образовательных технологий в региональной системе образования (на примере Ямало-ненецкого автономного округа).....	63
<b>Меньшенина Л.Л.</b> Цели дополнительного образования студентов колледжа.....	67
<b>РАЗДЕЛ 3. Обеспечение инновационного характера системы образования в соответствии с социально-экономическими вызовами и инновационным развитием экономики</b>	
<b>Певная Е.Ю.</b> Европейский взгляд на необходимость обучения стандартизации	71
<b>Нам Н.М., Малоземова М.И.</b> Формирование инновационного поля педагогов в условиях перехода на новые образовательные стандарты.....	75
<b>Прохорова О.Б.</b> Управление профориентационной работой в учреждениях СПО	81
<b>Галиахметова А.Т., Харисова Н.Ф.</b> Интеграция инновационных и традиционных технологий как средство повышения качества образования.....	85
<b>РАЗДЕЛ 4. Формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг. Внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов</b>	
<b>Комарова Е.В., Никитина Н.И., Романова Е.Ю.</b> К вопросу о квалиметрическом мониторинге в дополнительном профессиональном образовании.....	89
<b>Жукова Г.С., Комарова Е.В. Никитина Н.И.</b> Некоторые аспекты реализации в системе Дополнительного социального профессионального образования квалиметрического подхода.....	96

<b>Игнашина А.М.</b>	
Разработка оценочных средств для диагностики сформированности профессиональных компетенций обучающихся при освоении содержания профессионального модуля ФГОС «Парикмахер».....	104
<b>Еремина В.Ю., Гришина М.С.</b>	
Качество образовательных услуг школы в оценках потребителей	108
<b>Лежнева Л.П., Никитина Н.В., Никитина А.С.</b>	
Роль рейтинговой системы оценки знаний в повышении эффективности вузовского обучения.....	111
<b>РАЗДЕЛ 5. Формирование целостной электронной образовательной среды. Эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения</b>	
<b>Кашикбаев Е.А.</b>	
Компьютер в натурном эксперименте.....	114
<b>Миринова М.Л.</b>	
Развитие информационной системы колледжа как способ обеспечения качества образовательного процесса.....	116
<b>Крайнева И.В.</b>	
Использование информационно-коммуникационных технологий в методической работе учителя-логопеда.....	120
<b>Ишмаматьева Е.П.</b>	
Использование мультимедийных средств обучения в образовательном процессе.....	124
<b>РАЗДЕЛ 6. Проекты совершенствования методического (научно-методического) обеспечения образовательного процесса в учреждениях образования</b>	
<b>Яковлева С.С., Машкова Е.В., Минава Л.Н.</b>	
Особенности деятельности методической службы колледжа в условиях внедрения ФГОС нового поколения (из опыта работы Брянского профессионально-педагогического колледжа).....	128
<b>Маркова Н.Г.</b>	
Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя как индикатор его креативности .....	137
<b>Архипова С.Е., Терентьева Л.П.</b>	
К вопросу изучения геометрического материала в начальных классах.....	141

<b>Гальмук Н.А.</b> Особенности организации учебной работы учащихся на уроках «технологии» в соответствии с требованиями нового ФГОС ООО	145
<b>Гальмук Н.А., Дедаева Г.И.</b> Профессиональная ориентация учащегося современной школы на основе интеграции основного общего и дополнительного образования.....	148
<b>Смирнова А.А.</b> Организация учебного материала по математике при переходе к новым ФГОС.....	152
<b>Борисова Л.Г.</b> Подготовка студента-филолога к образовательной деятельности (на материале проекта «Как слово наше отзовется...?»).....	157
<b>Стручкова Н.В.</b> Содержание, структура и организация методической работы в учреждениях дополнительного образования.....	161
<b>Вознесенская Е.П.</b> Региональный компонент в учебном процессе: перспективы трансформации.....	164
<b>Родыгин С.Н.</b> Профессионализация обучения в детских школах искусств как актуальная проблема современной образовательной практики	168
<b>Попкова Л.П.</b> Организация научно-методической работы в колледже.....	171
<b>Порохова А.В.</b> «Совет профилактики» как форма работы с детьми группы риска	175
<b>Сажина О.В.</b> Имитационные методы обучения студентов в процессе освоения содержания основной профессиональной образовательной программы «Организация обслуживания в сфере сервиса».....	178
<b>Раздел 7. Пути обновления содержания и форм организации методической (научно-методической) работы в образовательном учреждении. Система организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении</b> <b>Лебедев М.В., Оксенчук М.Л.,</b> <b>Рудина А.Л., Баркан О.Ю., Гладких С.В.</b> Модель центра инновационных образовательных технологий по работе с одаренными детьми.....	183

<b>Пинигина Г.В., Кондрина И.В., Полякова Л.С.</b>	
Обновление содержания научно-методической работы в техническом вузе в свете компетентностного подхода.....	194
<b>Овчинникова Н.П.</b>	
Познавательный интерес к истории как фактор развития личности школьника.....	201
<b>Острожная Е.Е.</b>	
Метод экологического воспитания – предупреждение о влиянии электрического поля земли на живые организмы.....	209
<b>Рыскулова М. Н.</b>	
К вопросу об активизации учебно-познавательной деятельности студентов.....	213
<b>Плесовских М.Н.</b>	
Роль учителя начальных классов в организации учебно- исследовательской деятельности младших школьников.....	216
<b>Гилязова Р.М.</b>	
Организация сетевых проектов в деятельности учителя начальных классов.....	221
<b>Фаер Е.В.</b>	
Предпрофессиональное обучение и самоопределение юного музыканта. Психологические особенности проявления активности личности.....	225
<b>Мусатова С.Г.</b>	
Школьные средства массовой информации как эффективное средство создания творческого коллектива, формирующего общественное мнение сверстников.....	229
<b>Раздел 8. Направления повышения эффективности учебно- воспитательного процесса в образовательном учреждении. Прогрессивные педагогические технологии в образова- тельном процессе</b>	
<b>Широченкова Н.В., Ялакаева О.В., Севрюкова А.А.</b>	
Развитие гражданской активности школьников средствами разновозрастных отрядов.....	233
<b>Кудинов В.В.</b>	
Методика формирования и развития познавательных универсальных учебных действий средствами экспериментальных заданий на образно-чувственное определение физических величин.....	239

<b>Романова Е.Г.</b> Использование методов арт-терапии в работе с детьми «группы риска».....	246
<b>Кокаева И.Ю., Сидамонти Э.Т.</b> Формирование здоровьеразвивающих компетенций студентов в курсе магистерской программы 050100.68 Педагогическое образование.....	254
<b>Ефремов А.Л., Михалев А.И.</b> Самостоятельная работа студентов на кафедре биологической химии Пермской государственной фармацевтической академии	257
<b>Ясинских Л.В.</b> Технология проблемного обучения в музыкально-художественном образовании.....	260
<b>Лапшина И.А.</b> Развитие гражданских качеств детей младшего школьного возраста через духовно-нравственное воспитание в условиях перехода на ФГОС нового поколения.....	264
<b>Спицына З.В.</b> Использование активных форм проведения занятий для формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся по профессии «парикмахер».....	268
<b>Швецова О.А.</b> Эффективные способы организации учебной деятельности обучающихся в процессе освоения содержания дисциплин общепрофессионального и специального циклов.....	270
<b>Никулина Т.Л.</b> Приемы активизации интеллектуально-мыслительной деятельности в процессе обучения студентов дисциплинам естественнонаучного цикла.....	274
<b>Шалашова О.В.</b> Формирование современного уровня культуры безопасности и готовности к военной службе на уроках ОБЖ и внеурочной деятельности.....	278
<b>Борzych И.Б.</b> Некоторые аспекты активизации форм обучения и воспитания у детей младшего школьного возраста .....	282
<b>Родыгин С.Н.</b> Детские школы искусств как важнейшее звено в системе непрерывного образования «школа – колледж – вуз».....	285

<b>Ершова О.Н.</b>	
Преимущества метода проектов над традиционными способами в обучении иностранным языкам .....	288
<b>Головко Н.В.</b>	
Активизация познавательной деятельности на уроках математики как условие формирования ключевых компетентностей учащихся.....	292
<b>Максимов Н.В.</b>	
Элективный курс предпрофильной подготовки учащихся 9 классов общеобразовательных учреждений «Уголовный мир Исландии X–XI вв.» (по материалам саг и прядей об исландцах)	296
<b>Ягофарова Л.М.</b>	
Возможности игры как средства реализации здоровьесберегающих технологий.....	299
<b>Алфавитный указатель</b> .....	303
<b>Сведения об авторах</b> .....	305



*Научное издание*

**ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ  
(НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ) РАБОТЫ  
И СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ**

Материалы XIV Международной  
научно-практической конференции

Часть 3

**Ответственный редактор** Д. Ф. Ильясов  
**Корректоры:** Н. Ю. Андреева, М. А. Кузяков  
**Технический редактор** А. М. Обжорин  
**Дизайн обложки** П. В. Федоров  
**Ответственный за выпуск** И. М. Никитина

Подписано в печать 06.05.2013 г. Формат 60×84 1/16  
Усл. печ. л. 20. Тираж 100 экз. Заказ № 23

ГБОУ ДПО «Челябинский институт  
переподготовки и повышения квалификации  
работников образования  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88

Отпечатано  
в ГБОУ ДПО «Челябинский институт  
переподготовки и повышения квалификации  
работников образования  
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, д. 88